ECATERINA VRĂSMAŞ

Dificultăţile de învăţare în şcoală

- domeniu nou de studiu şi aplicaţie -

V & I INTEGRAL
BUCUREŞTI
2007

ECATERINA VRĂSMAŞ

Dificultăţile de învăţare în şcoală

- domeniu nou de studiu şi aplicaţie -

V & I INTEGRAL
BUCUREŞTI
2007

Coperta: **Elena Drăgulelei Dumitru**

Editură acreditată de
Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (CNCSIS)
www.cncsis.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

VRĂSMAȘ, ECATERINA
Dificultăți de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicație / Ecaterina Vrăsmaș. - București: Editura V & I Integral, 2007
Bibliogr.
ISBN 978-973-9341-98-1

159.953.5
376

e-mail: ana.ionescu@vi-integral.ro
Web: http://www.vi-integral.ro
Of. Poștal 33/16 București

CUPRINS

Argument

Domeniul dificultăților de învățare constituie una dintre direcțiile actuale de dezvoltare a intervenției educaționale atât didactice, cât și specializate. Este chiar *cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar*. Ideea acestei cărți a fost ca un fir continuu care m-a făcut să culeg informații și să le filtrez prin experiența personală de peste 30 de ani – atât ca professor logoped, dar și ca profesor universitar (în ultimii 15 ani).

Cartea aceasta este o psihopedagogie a dificultăților de învățare care se bazează pe valorile pozitive ale intervenției specializate, dar și a celei de tip didactic, la clasă, în sprijinul elevului cu orice fel de dificultăți de învățare, într-o manieră noncategorială.

Ca orice problemă care ține de dezvoltarea umană și de modul în care aceasta este sprijinită prin măsuri educaționale, și problematica dificultăților de învățare nu poate fi tratată singular, ci în contextul educației, școlii și al direcțiilor ei actuale, atât de politică, cât și de acțiune directă pedagogică. În abordarea dificultăților de învățare în școală, atitudinea profesorului și a specialiștilor cu care colaborează (în raport cu potențialul oricărui elev) este cea mai importantă. Dificultățile de învățare, mai mici sau mai semnificative, toate își pun amprenta pe imaginea copilului în școală și mai departe, în viața socială. De multe ori elevul nu are șanse de succes, din cauza etichetei primite și a neîncrederii profesorilor în posibilitățile lui de învățare.

Pe de altă parte, formularea misiunii școlii în viața copilului se realizează pornind de la dezvoltarea domeniilor de cunoaștere (unde e important acesta nou, al dificultăților de învățare), din politicile școlare globale și naționale, dar și din dezvoltarea practicilor didactice.

Am adunat argumentele pentru a prezenta această problemă pornind din trei surse diferite:

– preocupările și experiența didactică a autoarei;

– analiza literaturii de specialitate, a surselor teoretice care elucidează un domeniu important atât teoretic, cât și practic, referitor la dificultățile întâlnite de elevi în învățarea școlară;

– tendințele, abordările și politicile educaționale actuale cu privire la dificultățile de învățare ale elevilor, ale nevoilor global identificate cu privire la atitudinea și practica de dorit să guverneze rezolvarea dificultăților școlare – prin activități specifice educației de sprijin –, dar și în cadrul activităților didactice obișnuite.

Am înțeles încă de la începutul carierei mele didactice că fiecare elev trebuie *sprijinit* pentru a aborda învățarea școlară. Șansa de a activa ca profesor logoped într-o perioadă când nu exista nici o altă formă de integrare și de sprijin școlar (1975-1995) m-a pus de multe ori în situația de

a analiza cauzele nereuşitelor la învăţătură şi de a preciza tipul de intervenţii şi activităţi care ar putea schimba situaţia. Am observat că profesorii, de obicei, consideră că toţi elevii trebuie să înţeleagă foarte repede ce li se predă, să reproducă fidel şi să rezolve fără greşeli problemele pe care le cer ariile curriculare diferite. Am înţeles repede că puteam interveni adecvat dacă mă întrebam ce nevoi de învăţare au elevii, cum gândesc despre problemele lor şi care sunt cauzele dificultăţilor.

Cea mai frecventă explicaţie se leagă de *motivaţie*. Este evident faptul că până şi elevii care au rezultate slabe încep şcoala cu plăcere, dar foarte repede ajung să se teamă de ea, sau o resping pur şi simplu. Lipsa motivaţiei pentru învăţarea şcolară, ca şi teama de rezultatele slabe fac ca mulţi copii să nu fie elevi buni, să abandoneze studiile şi chiar să fugă de şcoală. Nu mai e demult un secret rata mare a abandonului şcolar...

Ipoteza de la care porneşte această carte, rodul unei experienţe didactice de profesor logoped şi de sprijin în acelaşi timp poate fi formulată astfel: *La începutul activităţilor şcolare, majoritatea copiilor, chiar dacă prezintă anumite probleme de dezvoltare, au o dorinţă remarcabilă de a învăţa. Aceasta e baza pe care se poate institui sprijinul în învăţare.* Astfel spus, înainte de a avea probleme la învăţătură sau de a fi consideraţi copii problemă, chiar şi copiii cu cerinţe speciale pot învăţa cu succes, cu sprijin, dacă măsurile educaţionale sunt adecvate.

Fiecare copil învaţă în stilul, ritmul şi cu particularităţile lui. *Dar, fiecare... învaţă.*

Un lucru important observat în experienţa autoarei a fost faptul că *aproape toţi copiii* pot să înveţe să citească şi să scrie dacă metoda este cea adecvată şi aşteptările profesorului realiste. Aşteptările profesorilor sunt de cele mai multe ori foarte mari, prea mari pentru toţi copiii. Ei ar dori ca fiecare elev să înţeleagă fără efort, să lucreze perfect şi să răspundă prompt la sarcinile primite. De prea multe ori unii copii sunt judecaţi prin prisma acestor aşteptări. Toţi cei care nu intră în acest *Pat al lui Procust* sunt excluşi, etichetaţi şi trecuţi cu prea mare uşurinţă la capitolul *elevi slabi sau cu dificultăţi la învăţătură.*

Tot din experienţă am remarcat că există o diferenţă destul de mare între copiii care au dificultăţi la şcoală şi cei care au dificultăţi în integrarea socială şi profesională. Astfel spus, elevii cei mai buni nu sunt mereu cei care reuşesc să se integreze în viaţă.

Am mai constatat că anumiţi elevi care aveau un *start dificil şcolar*, şi pentru asta primeau *sprijin*, reuşeau să depăşească piedicile şi chiar să devină elevi buni în urma unui ajutor adecvat. Faptul că erau sprijiniţi să vorbească, să scrie şi să citească corect, îi ajuta la întreaga activitate şcolară. O atitudine adecvată şi pozitivă de sprijin aduce dezvoltări spectaculoase chiar şi la elevii care au dizabilităţi de învăţare specifice şi declarate.

Iată de ce este important să analizăm nu numai tipurile, formele de probleme cu care se confruntă învăţarea elevului, ci şi să fim în demersul nostru pozitivi şi constructivi.

Mi se pare foarte important să subliniez că orice elev *poate învăța* în școală dacă este abordat adecvat, dacă se ține cont de faptul că învățarea școlară este parte a învățării umane și nu se limitează la sfera intelectului.

Fiecare copil are șanse de a se dezvolta și a se schimba prin forța metodei educaționale dacă învață ceea ce i se potrivește, dacă o face cu plăcere și dacă este valorizat pentru eforturile lui.

Uneori cadrele didactice pornesc prea ușor de la o etichetă sau de la aparențe și consideră că unii elevi nu vor putea fi niciodată la înălțimea așteptărilor lor și ale școlii. Dar mereu și mereu este nevoie să ne amintim scopul școlii: acela de a sprijini învățarea și dezvoltarea individuală și a duce copii spre cunoaștere și dezvoltare. Prin natura umană orice copil este curios, vrea să știe, să înțeleagă, dar o face **ÎN FELUL SĂU UNIC**. Rolul școlii este să dezvolte, să șlefuiască și să folosească fiecare cale pentru a ușura învățarea. Fiecare copil învață atât spontan, cât și organizat. Secretul unei bune școlarizări constă în a găsi calea prin care se poate sprijini învățarea formală ca o continuare a învățării spontane, firești, a fiecăruia.

Lucrarea de față li se adresează nu numai specialiștilor în psihopedagogie, ci tuturor cadrelor didactice care își pun asemenea probleme și doresc să știe mai mult despre dificultățile de învățare ale elevilor. În aceeași măsură lucrarea se adresează și părinților, pentru că sunt convinsă că există mulți părinți care își pun întrebări și doresc să afle mai multe despre școală, învățare, dificultăți și soluții posibile.

Argumentele legate de politicile educaționale din lume precizează faptul că școala de azi se deschide într-o manieră flexibilă și pozitivă către toți copiii și este explicitată cerința fermă că fiecare trebuie să aibă răspuns la nevoile sale particulare de învățare. Azi educația se extinde pentru toți, luând în calcul toate particularitățile lor, la toate vârstele. Este vorba de o altă viziune asupra așteptărilor școlii, ca și asupra metodelor de educație. După aproape 10 ani de la lansarea la nivel mondial a provocării educației pentru toți, prin **Forumul de la Dakar** (2000), s-a reafirmat perspectiva globală și comprehensivă asupra educației de bază și a rolului acesteia în împuternicirea și transformarea societăților. Printre Mesajele centrale al Forumului au fost identificate ca direcții ale politicilor educaționale: accesul universal la învățare, reconsiderarea rezultatelor învățării și îmbogățirea mediului învățării. Din această orientare, prima direcție din Planul de acțiune propus de forum se referă la ***abilitarea tuturor indivizilor pentru a își realiza dreptul la învățare***.

Un alt argument pornit din politicile educaționale se referă la ideile Raportului global de monitorizare a Educației pentru toți (2005), care specifică imperativul calității în educația primară (sau de la cantitate la calitate). Din punct de vedere pedagogic, ***calitatea*** se manifestă în mai multe dimensiuni, între care metodele folosite de profesori la clasă constituie un punct forte.

Noile perspective asupra învățării active pedagogice și modalitățile inovative necesare încurajează profesorii să schimbe predarea tradițională cu stil interactiv al predării și învățării. Tehnicile pedagogice trebuie să

includă predare-învățare participativă, metode și strategii care să încurajeze gândirea critică și deprinderile de rezolvare de probleme. Ele trebuie să stimuleze elevii să continue să învețe și să fie motivați să participe la programele școlare în clasă și în afara clasei.

Iată de ce am ales ca lucrarea să aibă două părți: una, în care să fie precizate direcțiile științifice de definire a domeniului dificultăților de învățare ca drept câmp nou de studiu, și una practică, de orientare a măsurilor psiho-pedagogice spre a răspunde dificultăților de învățare la clasă. În prima parte lucrarea descrie sfera dificultăților de învățare, cu specificarea nuanțelor de definire și precizarea caracteristicilor elevilor care prezintă astfel de particularități-dificultăți, dar și modalitățile de identificare și evaluare. În partea a doua sunt explicitate modalitățile de școlarizare, sprijinul necesar, rolurile diferite ale cadrelor didactice, dar și metodele adecvate de abordat în clasa de elevi. Se identifică intervenția specializată în completarea celei didactice, precum și instrumentele de lucru ale profesorului la clasă.

Cred cu sinceritate în valoarea și puterea educației școlare atunci când este făcută pentru elevi, în respectul identității și demnității, adaptată la caracteristicile fiecăruia.

Iată de ce dedic această carte profesorilor care doresc să spijine elevii cu dificultăți de învățare, dar și părinților, care au nevoie de argumente pentru a deveni parteneri reali în școala mileniului trei. Avem nevoie de știință și de acțiune pentru a transforma școala și a o face un mediu deschis, flexibil, ecologic și pozitiv pentru dezvoltarea fiecărui elev.

Autoarea,

octombrie, 2007

Partea I

DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE CA DOMENIU DE STUDIU

Capitolul 1
DOMENIUL DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

• Perspective de abordare a domeniului. • Scurt istoric al problematicii în studiu. • Conceptul de dificultăți de învățare și conceptul de dificultăți specifice/tulburări/dizabilități de învățare – analiza și termenii asociați. • Definirea dificultăților specifice/tulburărilor de învățare sau a dizabilităților de învățare. • Elementele operaționale comune definițiilor dizabilităților de învățare. • O tipologie orientativă a dificultăților de învățare. • Definiția americană și completările ei. • Concluziile definirii acestui nou domeniu de analiză și intervenție. • Disciplinele care contribuie la studiul dificultăților de învățare și la intervenția specializată.

1.1. PERSPECTIVE DE ABORDARE A DOMENIULUI

„Nici un domeniu al educației speciale sau chiar al educației în general nu a înregistrat o creștere mai rapidă, un interes extrem și activități susținute, ca cel al dizabilităților de învățare."

Heward și Orlansky, (1980), *Exceptional children,* p.75

O mulțime de întrebări apar atunci când lansezi un asemenea titlu:

- Cine și de ce are dificultăți de învățare?
- Ce sunt dificultățile de învățare?
- Cum și când apar ele?
- Este firesc ca un copil să întâmpine greutăți, sau trebuie făcut responsabil atunci când apar?
- Acest tip de dificultăți sunt de domeniul „specialului" sau fiecare copil trece prin ele în experiența sa educațională și școlară?
- De ce au elevii dificultăți în învățare?

– Sunt acestea un anumit tip de deficiențe, consecința acestora, sau depind de modul în care este organizată învățarea?
– Cine și cum poate interveni pentru a înlătura dificultățile de învățare?

În mod tradițional, perspectiva de abordare a dificultăților de învățare definea acestea ca pe o problemă a copilului și a modului în care face el față învățării, cu precădere la școală. Când un copil întâmpină dificultăți de învățare, fie că se consideră a fi urmare a incapacității sale de a învăța, fie a lipsei motivației adecvate sau, mai rar, o lipsă de competențe din partea profesorului.

Dimensiunile actuale ale definirii educației școlare se referă însă nu numai la felul cum răspunde elevul la solicitările, presiunile sau provocările procesului de predare-învățare, ci și la a găsi căile pentru a facilita și a organiza eficient situațiile de învățare. Modul în care învață elevul, performanțele sale, succesul în activitate depind de participarea sa activă la procesul școlar, de profesorii care intervin și de părinți și chiar de alte persoane care pot sprijini copiii, din interiorul sau din afara instituției școlare.

Direcții de abordare

În literatura de specialitate, domeniul vast al **dificultăților de învățare** a fost abordat din cel puțin trei direcții de înțelegere diferite:

Dificultăți/probleme pe care le întâmpină **UNII** copii în procesul învățării școlare,

Dificultăți/deficiențe SPECIFICE, categorie aparte de probleme studiate de psiho-pedagogia specială,

Dificultăți generale/NONCATEGORIALE ale procesului de învățare, care pot apărea la **orice copil,** indiferent de modul de cunoaștere și de stilul lui de învățare, într-o perspectivă care îi pune împreună pe toți copiii, nu numai pe cei care sunt considerați cu deficiențe.

Prima direcție are în vedere *recunoașterea dificultăților firești întâmpinate de copii în actul de predare-învățare caracteristic activității școlare.* Unii copii învață mai greu și aceasta trebuie să îi preocupe pe cei ce organizează situațiile didactice. Domeniul de studiu identificat în această direcție este determinat de categoriile de probleme, de numărul lor și mai puțin de recunoașterea nevoii de a interveni cu un sprijin suplimentar în școala obișnuită. Este cunoscut faptul că un grup important de copii, în școlile obișnuite, prezintă probleme în adaptarea lor la viața școlară. Acești copii nu fac obiectul de studiu al educației speciale și, deși întâmpină dificultăți, de obicei nu sunt sprijiniți adecvat pentru a le face față. Se consideră că sunt vinovați, leneși sau prezintă o lipsă de interes față de studiu, de aceea sunt sancționați ca atare.

A doua direcție se referă la *recunoașterea unei noi categorii de probleme/dizabilități, neîncadrată în cele cunoscute.* În afară de deficiențele (afectările) recunoscute (mentale, senzoriale, de limbaj, comunicare, psiho-motorii), sunt identificate anumite dizabilități care se referă la procesul general al

învățării. Acestea sunt dificultăți pe care le întâmpină copiii în procesul complex al dezvoltării lor și se manifestă evident în integrarea școlară și socială. Ele se referă la mecanismele generale și specifice ale învățării și se prezintă ca dificultăți/tulburări specifice legate de procesul învățării în componentele și dimensiunile sale psiho-sociale de bază. Se evidențiază astfel un domeniu aparte de probleme, care e reprezentat de o varietate deosebită de manifestări legate de procesele învățării atât individuale, cât și sociale. Accentul este pus pe problemă (depistare, evaluare) și pe posibilitatea de rezolvare prin intervenții adecvate și specializate.

A treia direcție, perspectiva curriculară, *constituie în fapt o reconstrucție a câmpului de concepte și practici (metode de intervenție) specific educației speciale.* La orientarea psihopedagogică în abordarea dificultăților de învățare se adaugă și componenta socio-emoțională. Perspectiva menționată pornește de la ipoteza că orice individ poate întâmpina dificultăți de învățare la un moment dat, într-un domeniu sau altul al dezvoltării. Dar acest lucru nu trebuie să ne ducă la a-l eticheta, exclude sau marginaliza, și nici nu trebuie să introducă copiii în categorii. Acceptând ideea că orice copil poate învăța și că învățarea este procesul de achiziții și schimbare, sau mecanismul de adaptare și dezvoltare a fiecăruia, se pune accent pe valoarea socială a învățării. Abordând domeniul dificultăților de învățare ca domeniu noncategorial, se realizează recunoașterea, evaluarea și intervenția specifică asupra problemelor de învățare ca probleme comune tuturor deficiențelor, dizabilităților și/sau incapacităților organice sau funcționale. Fiecare dintre aceste probleme este privită ca o caracteristică a procesului de învățare, un mod de manifestare, în loc de a fi considerată o stare permanentă de deficit. Perspectiva curriculară pune accentul pe individ, pe unicitatea fiecăruia, pe experiența de viață și sprijinul în învățare prin metode adecvate și interrelații stimulative. Învățarea eficientă constituie scopul oricărei activități școlare, metodele acceptate sunt interactive, iar deficiențele sau incapacitățile copilului sunt înțelese ca dizabilități, moduri diferite de abordare a experienței de învățare. În această perspectivă apar importante atât procesul, cât și conținutul învățării.

Evoluția concepțiilor și a studiilor

Evoluția domeniului de analiză a dificultăților de învățare este istoric legată de trecerea prin momentele marcate mai sus, ca tipuri de abordare. La început, se considera că dificultăți de învățare pot avea numai anumiți copii și asta numai din cauze care îi privesc. Apoi, s-a considerat că există probleme specifice care se încadrează într-o categorie aparte de dizabilitate ce ține de procesul de învățare în sine. Iar în ultimele decenii apare tot mai mult ideea responsabilizării mediului social, a școlii și a colaborării factorilor de educație pentru reușita învățării. Învățarea este definită atât ca achiziție în plan individual, cât și ca act social. De aceea, perspectiva noncategorială tinde să înlocuiască alte

abordări şi să definească dificultăţile de învăţare în raport cu adaptarea curriculumului şcolar, flexibilizarea lui pentru particularităţile şi stilurile de învăţare diferite ale copiilor.

Analiza dificultăţilor de învăţare poate fi făcută şi din perspectiva **disciplinelor de studiu** socio-umane care analizează învăţarea.

Există astfel o tratare **unilaterală** în funcţie de disciplina implicată (psihologic, pedagogic, psiho-pedagogic sau socio-educaţional) sau o tratare **pluridisciplinară, interdisciplinară şi integrativă.**

Din **perspectivă psihologică,** învăţarea este o activitate fundamentală pentru adaptarea la mediu şi dezvoltarea psihocomportamentală (P.P. Neveanu, 1978, p. 393). Ea este o achiziţie determinată de experienţa subiectului (J. Piaget) şi este definită ca proces complex de construcţii succesive şi achiziţii adaptative care, prin instrumente variate, asigură dezvoltarea. De aceea, dificultăţile de învăţare sunt considerate din această perspectivă ca factori de stagnare sau bariere în calea dezvoltării.

Analiza pedagogică evidenţiază legătura dintre dificultăţile de învăţare şi procesul educaţional. Când copilul întâmpină dificultăţi, se pune problema metodelor de învăţare şi a tehnicilor de sprijin. Orice dificultate poate fi privită ca o problemă a copilului, a profesorului care nu a găsit metoda potrivită de predare-învăţare sau a mediului care împiedică producerea achiziţiilor. Pedagogia inventariază dificultăţile de învăţare şi propune metode care să facă eficient procesul şi să asigure succesul.

Perspectiva psiho-pedagogică priveşte dificultăţile de învăţare prin cauzele care le generează şi pune accentul pe posibilităţile de intervenţie şi de prevenire. Sunt analizate procesele implicate în învăţare şi se stabilesc etapele necesare asigurării producerii achiziţiilor prin asimilare şi acomodare.

Când sunt abordate **socio-educaţional,** dificultăţile de învăţare sunt descrise prin intermediul contextului social şi al interrelaţiilor care pot constitui forme de abordare, prevenire şi intervenţie. Astfel, consilierea şcolară porneşte de la identificarea dificultăţilor de învăţare şi, prin intervenţia socio-educaţională în mediul şcolar şi familial, caută rezolvarea lor.

Abordarea comprehensivă, interdisciplinară. Trebuie să precizăm de la început opţiunea pe care o avem pentru analiza de tip **integrativ şi interdisciplinar** a dificultăţilor de învăţare. Această manieră de tratare porneşte de la câteva teze de bază, printre care enumerăm:

- Valorizarea raportului dintre unicitate şi diversitate în procesul de învăţare.
- Aprecierea faptului că orice copil poate învăţa şi se dezvolta.
- Înţelegerea diferenţelor interindividuale în învăţare.
- Înţelegerea ritmurilor diferite de dezvoltare.
- Acceptarea stilului personal de învăţare şi cunoaştere.
- Rolul fundamental al mediului/contextului situaţional în dezvoltare.

- Importanța intervenției timpurii în prevenirea și rezolvarea problemelor de învățare.

Abordarea noncategorială

Abordarea integrativă este noncategorială. Modul **noncategorial** de înțelegere și interpretare a dificultăților de învățare oferă o perspectivă nouă în câmpul educației generale și școlare. El are în vedere faptul că orice dificultate de învățare este o provocare pentru copil, profesor și pentru câmpul educațional. Dificultățile de învățare pot fi determinate de incapacități (deficite) sau de limitări funcționale, dar, din punct de vedere al învățării, ele sunt particularități în învățare. Pentru integrarea școlară optimă trebuie să se evite etichetarea copiilor determinată de dificultățile pe care le întâmpină în învățare. Orice problemă de integrare și adaptare se concretizează într-o problemă de învățare. Dizabilitățile sunt și ele forme diferite de învățare, nu sunt defecte și nici stări care să eticheteze negativ persoana, dacă există o intervenție adecvată. Ele pot fi considerate particularități și moduri diferite de învățare. Fiecare om învață în stilul și ritmul său și de aceea lucrul împreună oferă șansa de a înțelege și aborda și alte forme de învățare. Ideea centrală a orientării noncategoriale este realizarea **educației pentru toți copiii, ca educație eficientă, de calitate.**

Aceasta presupune că, indiferent de gradul sau forma unei deficiențe sau dizabilități, orice copil poate învăța. Eficiența și profunzimea schimbărilor pe care le realizează prin învățare sunt dependente de evitarea etichetării și de căutarea căilor de a asigura succesul și a acoperi (a răspunde la) nevoile lui de dezvoltare.

Respectând dreptul fiecărui copil la învățare și educație, această perspectivă face posibile relațiile de cooperare, colaborare și ajutorare în cadrul învățării.

1.2. SCURT ISTORIC AL PROBLEMATICII ÎN STUDIU

Prima imagine pe care o construim despre acest domeniu se leagă de complexitatea lui. Problematica **dificultăților și dizabilităților de învățare** (engl. *learning disabilities*) relevată de practica pedagogică este extrem de dinamică, complexă, controversată și adeseori confuz prezentată în literatura de specialitate. Terminologia folosită este, de asemenea, neclară și poate da naștere la confuzii.

Terminologie

Pentru început, vom alege termenii cu care vom opera cu predilecție în această lucrare. Desigur nu e o alegere ușoară, dar devine mult mai simplu dacă ne încadrăm în ceea ce ne-am propus: analiza dificultăților de învățare în școală.

Termenul cel mai des folosit, cu sfera cea mai largă de cuprindere, este cel de **dificultăți de învățare**. Acesta se poate adapta tuturor orientărilor prezentate. Există o mare diversitate de dificultăți de la cele **grave/specifice/severe** la **tulburări sau dezordini**, până la **simplele oscilații** ale procesului de învățare.

Tulburările de învățare (engl. *disorders*) se referă la dificultăți care au oarecare constanță, au la bază deficite de organizare sau lipsa unor instrumente de cunoaștere care asigură învățarea. Termenul se referă la anumite destructurări, incapacități și are în vedere acele tipuri de dificultăți determinate de scheme de cunoaștere și acțiune deficitar construite, care sunt afectate într-o anumită perioadă, deci nu sunt permanente. De obicei, tulburarea corespunde unei incapacități sau unei capacități deficitar realizate. **Capacitatea** este un calificator care descrie nivelul de funcționare cel mai ridicat pe care o persoană îl poate atinge, probabil, la un moment dat (CIF, p. 216). **Deficiența (afectarea)** este o pierdere (organică sau funcțională) sau o lipsă a unei structuri sau funcții (inclusiv funcții mentale)(CIF, p. 216). Termenul de **dizabilitate** este un termen generic pentru afectări, limitări de activitate și restricții, care denotă aspecte negative de interacțiune dintre individ și factorii contextuali în care se regăsește (factorii de mediu și cei personali) (CIF, p. 216). Este un termen mai circumscris și are în vedere abilitățile antrenate în actul învățării și evidențierea lipsei acestora. **Handicapul** se referă la o serie de probleme pe care le poate avea un individ din cauza unei dizabilități sau caracteristici comportamentale considerate „neobișnuite" pentru societatea în care trăiește. *Handicapul este deci o stare indusă prin învățare socială.* **Copiii cu handicap** sunt cei care, din cauza unor deficiențe (afectări), au cerințe-nevoi speciale educaționale și trebuie sprijiniți prin servicii de tip special. Noi nu ne vom referi în această lucrare la handicap, pentru că educația și instrucția copilului în școală are funcții preventive și remediative din acest punct de vedere. În plus, este contrar respectării drepturilor copilului să considerăm că un școlar, care se găsește în plin proces de formare, este deja o persoană cu handicap. Am nega chiar dreptul lui la educație și la dezvoltare.

În plan psihopedagogic, o sintagmă mai relevantă este cea de **CES** (cerințe educative speciale). Ea „desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare-recuperare corespunzătoare" (Vrăsmaș Ecat., Nicolae Simona, Oprea Viorica, Vrasmaș T., 2005, p. 16).

Cel mai potrivit termen pentru problemele şcolare ale copiilor, legat şi de orientarea curriculară a psiho-pedagogiei, este termenul de **dificultăţi de învăţare.** Acesta acoperă toate problemele apărute în dezvoltare şi învăţare. Desigur, lucrurile se clarifică mai mult când ne referim la **dificultăţile specifice** de învăţare sau **dizabilităţi de învăţare,** categorie aparte de dizabilităţi, pe care le vom defini în lucrare. Identificarea şi analiza unor probleme care ţin cu precădere de **esenţa procesului de învăţare** a constituit un nou domeniu de studiu, analiză şi aplicaţie pentru **educaţia specială** şi nu numai.

Lansarea acestei noi categorii de probleme, **dificultăţile specifice de învăţare** sau **dizabilităţile de învăţare**, care apelează în primul rând la **educaţie specială** şi servicii de intervenţie specializată, a condus la identificarea unui număr foarte mare de copii susceptibili de a fi încadraţi aici, după unii autori, producându-se o adevărată „explozie" în termeni statistici. Acest număr depinde de definiţia dată dificultăţilor/tulburărilor de învăţare şi de procedeele de identificare selecţionate.

La ora actuală, în ţările unde această categorie este recunoscută ca făcând parte din **cerinţele educative speciale**, ea cuprinde cel mai mare număr de copii, în comparaţie cu celelalte categorii de educaţie specială. Sunt estimări care desemnează 30% din populaţia şcolară prezentând **probleme de învăţare** (Lerner J., 1989, p. 17).

Domeniul acestui tip de **educaţie specială sau „exceptională"** se circumscrie, după unii autori, unei discipline în plină expansiune. Această disciplină dinamică corespunde în fapt atenţiei sporite faţă de procesul învăţării individuale şi sociale şi faţă de responsabilităţile educaţiei în faţa societăţii actuale aflată în continuă schimbare. Domeniul **dificultăţilor de învăţare** este considerat chiar un domeniu al tranziţiei de la concepţiile vechi, care puneau accentul pe deficienţă şi pe caracteristicile ei, la concepţiile noi din psiho-pedagogia specială, care evidenţiază copilul şi unicitatea lui în raport cu adaptarea şi procesul de învăţare ca proces continuu.

Este trecerea de la o **înţelegere categorială** a problemelor cu care se confruntă copilul în procesul dezvoltării sale la o **concepţie noncategorială**, axată pe soluţii, nu pe etichetări.

Abordarea **dificultăţilor de învăţare** şi evoluţia domeniului sunt în strânsă legătură, în câmpul psihopedagogic, cu înţelegerea conceptului de **schimbare** şi cu evoluţia cerinţelor faţă de procesul de educaţie, în raport cu stăpânirea schimbării ca o coordonată a obiectivelor fundamentale ale educaţiei de azi. Nevoia de progres şi de eficienţă în câmpul relaţiilor educaţionale cuprinde atât pe profesor, cât şi pe elev. Învăţarea copiilor este influenţată de atitudinile şi practicile ambilor. De aceea, analiza căilor de a optimiza procesul învăţării este mai clară când se referă la schimbările pe care le produce învăţarea la ambii parteneri (UNESCO, 1995, p. 104). Atât pentru profesor, cât şi pentru elevi, modul de realizare şi de eficientizare a experienţelor de învăţare constituie un domeniu necesar analizei. Se consideră astfel că învăţarea:

– depinde de experienţa anterioară a subiectului (elev sau profesor);
– înseamnă schimbare pentru individ şi pentru societate;
– schimbarea este un proces, şi nu un eveniment;
– schimbarea necesită timp şi, de multe ori, trebuie bine pregătită;
– schimbarea poate da naştere la confuzii care pot reorienta sensul propus;
– schimbarea poate răni, dacă nu este cunoscută, înţeleasă şi acceptată.

Acest mod de abordare, care se adresează tuturor copiilor şi promovează parteneriatul educaţional, pune în primul rând problema căilor de rezolvare a dificultăţilor şi nu accentuează categoriile de probleme şi etichetarea copiilor.

Identificarea problemelor de învăţare este un prim pas pentru remedierea acestora şi nu pentru clasificări, marginalizări sau excluderi.

Exemple

Se ştie azi că anumiţi copii au probleme de învăţare în anumite domenii ale dezvoltării, dar au şi domenii în care sunt supradotaţi (J. Lerner, 1989, p. 1). Sunt cunoscute astfel dificultăţile **de învăţare** din copilăria şi viaţa şcolară a unor personalităţi celebre. **Nelson Rockefeller,** cunoscutul vicepreşedinte al SUA, a avut probleme foarte mari cu citirea textelor. **Thomas Edison** avea rezultate atât de slabe la învăţătură, încât era considerat chiar „deficient mintal". Despre marele sculptor **Auguste Rodin** se ştia, în epoca sa, că este un needucabil din cauza tulburărilor sale de comportament. **Woodrow Wilson**, cel de-al 28-lea preşedinte al SUA, nu a reuşit să cunoască literele alfabetului înainte de 8 ani şi a citit abia la 11 ani. Se ştie, de asemenea, că marele savant care a revoluţionat ştiinţa şi cultura, prin geniala teorie a relativităţii, **Albert Einstein**, nu a vorbit până la 3 ani. El a învăţat greu citit-scrisul şi recunoaşte în memoriile sale că îi veneau în minte întâi ideile, şi abia apoi le punea pe acestea în cuvinte (J. Lerner,1989, p.1). Minunatul filozof şi poet român **Lucian Blaga** a început să vorbească la 5 ani. Adelman şi Adelman (1987, apud Lerner, 1989) descriu o anumită vulnerabilitate a diagnosticului privitor la capacităţile de învăţare ale copiilor, ceea ce determină existenţa simultană a dizabilităţilor de învăţare cu anumite componente de supradotare.

De la începuturile acestui domeniu de studiu şi intervenţie, este evidenţiată o creştere a numărului de copii încadraţi în categoria celor cu dificultăţi de învăţare. Este vorba atât de dificultăţile de învăţare în general, cât şi de dificultăţile specifice de învăţare/tulburări de învăţare, denumite în literatura anglo-saxonă *dizabilităţi de învăţare* (*learning disabilities*).

Aceasta creştere (continuă) a numărului de copii consideraţi a avea dificultăţi de învăţare s-a înregistrat în paralel cu o dezbatere necontenită cu privire la natura acestora. Unii autori apreciază că sporirea numărului de copii consideraţi ca făcând parte din acest grup indică de fapt adevărata extensie a

condițiilor handicapante (mediul care influențează negativ învățarea și dezvoltarea).

Alte poziții apreciază că au fost identificați (în mod nepotrivit) ca având dificultăți de învățare prea mulți copii cu rezultate școlare slabe, ceea ce a determinat folosirea greșită și ineficientă a resurselor (Heward și Orlansky, 1980, p. 127).

Tendințe

J. Lerner (1989, p. 7) consideră că numărul crescut de copii din această categorie a educației speciale este determinat de următoarele cinci tendințe remarcate în câmpul de cercetare și acțiune asupra lor:

– *folosirea unor metode tot mai perfecționate* pentru identificarea și evaluarea dizabilităților/tulburărilor de învățare;

– *libertatea foarte mare în alegerea criteriilor* de selectare a dizabilităților de învățare;

– *acceptarea și preferința* tot mai largă socială pentru includerea în clasificare a dizabilităților/tulburărilor de învățare, făcând în același timp să descrească numărul celor incluși în alte categorii, cum ar fi debilitatea mentală;

– *lipsa unor programe alternative* suficiente și excluderea din programele de învățare a acelor copii care au probleme în clasa obișnuită;

– *inexistența unor decizii clare* de ordin legislativ pentru reevaluarea categoriei copiilor considerați ca întârziați mental.

Momentul de apariție a acestui nou domeniu de studiu

Începuturile domeniului se leagă de modul de analiză și explicare a problemelor în cunoaștere și în dezvoltarea intelectuală. Apariția acestui domeniu ca parte a educației speciale se circumscrie anilor ’60. Precursorii sunt, încă în anii ’40-’50, cercetătorii **Werner, Strauss, Lethinen** și **Kephart**, care s-au dedicat investigării deficienței mintale și paraliziei cerebrale. Studiile au fost extinse de **Kauffman** și **Hallahan** (1976), de **Mercer** (1987), **Myers** și **Hammill** (1982) (apud Lerner, 1989, p. 28).

Dacă observăm primele lucrări în acest domeniu, vom identifica preocupările de a găsi cauza apariției problemelor de învățare. Astfel, în lucrarea „Psychopatology and Education of the Brain-Injured Child” (**Strauss** și **Lethinen**, 1947, apud Lerner, 1989, p. 30) se analizează copiii cu deteriorări (răni) pe creier în categoria „**copiilor excepționali**” (deci a educației speciale) și strategiile educaționale corespunzătoare (experimentate la Wayne County Training School, Michigan, SUA). Analiza celor doi autori identifică 6 categorii de comportamente la acest grup de copii, dintre care un interes special merită așa-numita „deteriorare exogenă a creierului”. Această perturbare se referă la

condiții etiologice exterioare dezvoltării genetice. Copiii cu **deteriorare exogenă** a creierului au fost descriși ca fiind:

– **instabili din punct de vedere afectiv;**
– **cu dezordini perceptive;**
– **impulsivi;**
– **cu distractivitate a atenției;**
– **manifestând repetativitate în comportament.**

Ulterior, aceste caracteristici au devenit cunoscute sub denumirea de „sindromul Strauss".

Strauss și Lethinen au proiectat în Școala Wayne – pentru copiii care prezentau sindromul Strauss – un mediu de învățare diferit față de cel tradițional. Ei au folosit sala cu pereții goi, ferestrele acoperite, chiar și materialele cu care învățau copiii erau scoase din contextul manualului (care distrăgea atenția) și montate pe hârtie goală. Adeseori, un copil lucra într-un spațiu izolat (față de ceilalți copii) în care nu există nici un element care să-i distragă în vreun fel atenția. (apud Learner, 1989, p. 81)

În anii '50 existau deja diverse „programe" sau structuri de educație specială pentru copiii cu deficiență (întârziere) mintală, surditate, cecitate, pentru cei cu deficiențe fizice sau probleme emoționale. În același timp, practica demonstra că nu sunt acoperite toate problemele existente.

Treptat, a început să se vadă în practică și să se evidențieze în studii că exista un grup de copii care, **deși nu aveau probleme grave în școală, nu se potriveau categoriilor existente de „excepționalitate"**. Ei nu prezentau o deficiență fizică (inclusiv senzorială) aparentă, dar cu toate acestea nu erau în stare să-și însușească deprinderile (școlare) de bază. Căutând ajutor pentru acest gen de copii (pentru care școala nu asigura nici un fel de servicii), părinții au apelat la alți specialiști – în mod deosebit medici, psihologi și logopezi. În mod natural, acești specialiști au perceput copilul și problemele sale din perspectiva propriei discipline științifice. Ca atare, pentru a identifica problemele de învățare ale acestora au apărut termeni ca **„deteriorare a creierului", „funcționare minimală a creierului", „deficiență neurologică", „handicap perceptiv", „dislexie"** etc., utilizați des pentru a descrie diversele probleme neîncadrabile în ceea ce se cunoștea până atunci. Eterogenitatea semantică a acestor noțiuni reflectă în bună măsură varietatea disciplinelor care au fost (și sunt încă) influente în domeniul dificultăților de învățare. Evoluția conceptelor este în fapt evoluția domeniului. În istoria evidențierii **dificultăților de adaptare ca dificultăți de învățare,** a existat mai întâi preocuparea identificării cauzelor ce țin de copil. Odată cu studiile lui Binet și Simon (1905, apud Lerner, 1989), s-au promovat două noțiuni care se referă la problemele de învățare ale copiilor: **înapoiații sau debilii mintal** – incapabili de a atinge nivelul de instruire corespunzător vârstei, în principal datorită slăbiciunilor capacităților intelectuale – și **instabilii**, incapabili de a accepta disciplina școlară datorită slăbiciunii capacităților morale.

În anii '50 asistăm la substituirea noțiunii de **anormalitate** cu cea de **inadaptare** pe măsură ce se evidențiază tot mai mult noi categorii de copii cu **dificultăți de învățare** în școală.

Confuzia domeniului și complexitatea punctelor de vedere diferite fac ca și istoria acestor studii să fie evidențiată diferit.

Perioade ale dezvoltării noului domeniu

Wiederholt, J.L. (1974) considera (extinzând conceptul de tulburări de învățare) istoria dificultăților de învățare împărțită în trei perioade distincte:

Faza fundamentării (1800–1930) – marcată de investigațiile științifice asupra funcționării creierului.

Faza de tranziție (1930–1960) – când concluziile cercetătorilor despre disfuncțiile creierului au fost aplicate în studiul clinic al copilului care are probleme în învățare. Profesioniștii încep să dezvolte evaluarea și metodele pentru tratarea acestor copii.

Faza integrării (1961–1980) – caracterizată prin creșterea rapidă a programelor școlare privind pe copiii cu dizabilități de învățare. Sunt folosite intervenții diferite bazate pe teorii variate, tehnici de evaluare, strategii de predare, în legislație existând elemente de sprijin ale acestei categorii de copii.

La acestea, **Lerner, J.** (1989) adaugă **faza contemporană**, începând cu 1980; de atunci conceptul referitor la problematica învățării s-a lărgit, iar serviciile pentru acest fel de probleme se integrează **nu numai educației speciale, ci și educației obișnuite.**

Dezvoltări actuale

Noi idei și concluzii ale cercetătorilor au tendința să găsească soluții pedagogice largi de sprijinire a tuturor tipurilor de dificultăți de învățare. În esență, există trei direcții majore contemporane de studiu și intervenție asupra dificultăților de învățare:

Extinderea vârstei de cuprindere. Dacă la început se vorbea numai de copiii școlari, acum se coboară vârsta până la 0 ani și se urcă până la vârsta adultă.

Nivelele. Se identifică nivelele de severitate a dificultăților de învățare ca fiind trei: medii, moderate și severe.

Perspectiva noncategorială. Conceptul de dificultăți de învățare tinde să revoluționeze câmpul educației speciale, acesta fiind înțeles tot mai des ca intercategorial/noncategorial și aducând **o nouă viziune bazată pe concepte socio-psiho-pedagogice.** Fiind recunoscute diferențele de învățare între indivizi, acest concept se referă la caracteristicile comune și la metodele de instruire în situații diferite. Fiecare categorie de dificultate, deficiență, dizabilitate, deși se referă la o stare a individului, aduce cu sine și o **discriminare, diferențiere,**

segregare şi **etichetare** a persoanei respective la nivel social. Modul de depistare, evaluare şi intervenţie determină şi influenţează **dezvoltarea generală** a persoanei. **Conceptul de dificultăţi de învăţare tinde astfel să se substituie celorlalte categorii recunoscute de aceste probleme în dezvoltarea individuală şi socială şi să pună problema rezolvării dificultăţilor ca fiind mai importantă decât clasarea într-o categorie sau alta.**

Categorii de probleme

Identificate istoric, categoriile de probleme cu care se confruntă **dezvoltarea copiilor** sunt (după Lerner, 1989, p. 18):

– **întârzierea mentală;**
– **deficienţa vizuală;**
– **deficienţa auditivă;**
– **deficienţele ortopedice;**
– **deficienţele de vorbire;**
– **tulburările emoţionale;**
– **dificultăţile de învăţare.**

Apariţia conceptului „**noncategorial**" a determinat axarea pe dimensiunile funcţionale ale problemelor de învăţare şi pe evidenţierea următoarelor noi **componente ale dezvoltării**:

– **preacademic;**
– **limbaj oral;**
– **citire;**
– **limbaj scris;**
– **dezvoltare socială**;
– **strategii cognitive;**
– **educaţie vocaţională;**
– **altele.**

Aşa cum am precizat încă de la începutul acestei lucrări, aderăm la perspectiva/abordarea noncategorială a dificultăţilor de învăţare, considerând ca fiind cea mai apropiată de demersurile dezvoltării ştiinţelor socio-umane moderne. În acelaşi timp, această viziune oferă şi concretizarea conceptelor sociale ale respectării drepturilor şi valorilor individuale care sunt influenţate de percepţiile şi etichetările sociale. Prin această perspectivă se deschide posibilitatea de a studia – printr-o abordare pozitivă şi deschisă – orice problemă de dezvoltare şi se caută soluţii pedagogice la orice dificultate.

Abordarea istorică a apariţiei preocupărilor în domeniul menţionat se apropie de apariţia înţelegerii psihologiei şi pedagogiei ca ştiinţe ce pot construi şi influenţa devenirea individului şi care analizează în acelaşi timp **factorii** care împiedică desfăşurarea optimă a procesului.

După anii '80, **dificultăţile şcolare** sunt analizate tot mai mult şi din prisma acţiunilor şi dimensiunilor socio-pedagogice ale şcolii şi a modului în

care aceasta se poate adapta la realitatea educațională și la copil. Este evidențiat și valorizat tot mai mult rolul familiei pentru reușita școlară, precum și cel al comunității prin structuri și servicii de sprijin adecvate nevoilor copilului de azi.

Se consideră, în acest context, că **dificultățile școlare** și chiar **eșecul școlar** constituie o realitate ce trebuie abordată ca firească, depășirea ei fiind necesară chiar în interiorul clasei de elevi, legat de obiectul cotidian al muncii educative în școală.

În esență, **toți elevii trebuie să învețe și aceasta este sarcina tuturora**: a elevului, a profesorului, a educatorului specializat, a familiei și a comunității (perspectiva curriculară asupra învățării școlare).

Începutul oficial al mișcării

Practic, începutul oficial al **mișcării pentru identificarea și analiza dificultăților de învățare,** ca tip aparte de probleme de dezvoltare, denumite **dizabilități de învățare,** este considerat de cei mai mulți autori a fi anul **1963,** prin doctorul **Samuel Kirk,** care a răspuns prin cercetările sale unui grup de părinți. Copiii acestora întâmpinau probleme serioase în învățarea cititului, erau hiperactivi și/sau aveau probleme la matematică. Părinții respectivi nu considerau că problemele de învățare erau rezultatul unei întârzieri mintale sau dezordini afective și/sau nu agreau etichete de acest fel aplicate copiilor lor. Acceptând să prezinte aceste cazuri sub o altă viziune decât cea tradițională, în prezentarea sa Kirk a spus:

„Am utilizat recent termenul «dizabilități de învățare» pentru a descrie un grup de copii care au tulburări în dezvoltare, în limbaj și vorbire, în citire și abilitățile asociate de comunicare” (apud Learner, 1988, p. 128).

Deoarece părinților le-a plăcut acest termen nou, ei au constituit chiar în ziua respectivă **Asociația pentru copiii cu dizabilități de învățare** (SUA), devenită ulterior **Asociația copiilor și adulților cu dizabilități de învățare** (formată din părinți, profesori și alți specialiști).

Ca rezultat al presiunii acestei asociații și al altora similare, legiuitorul american a trebuit să ia în seamă nevoile speciale ale acestor copii și astfel a apărut **„Legea copiilor cu dizabilități de învățare”,** care a permis finanțarea unui program de 5 ani pentru pregătirea profesorilor în acest domeniu și stabilirea unor modele de demonstrație.

Numărul copiilor identificați ca având **dizabilități de învățare,** în sensul descris mai sus, a crescut foarte mult în anii ’70 și la începutul anilor ’80. În perioada 1978–1983, de pildă, numărul acestora a crescut cu peste 100% în SUA (Kovale și Forness, 1985, apud Lefrançois, 1991). La începutul anilor ’90 copiii cu tulburări de învățare reprezentau în aceeași țară cam 2/3 din totalul celor cuprinși în educația specială și, respectiv, cam 4% din totalul populației școlare. J. Lerner (1989, p. 38) apreciază că 5% din populația școlară are **dizabilități de**

învățare (dificultăți specifice de învățare) și 30%, **alte diferite dificultăți** de învățare, în care include și dizabilitățile de orice natură.

Pe de altă parte, este evidențiat faptul că la început studiile despre dificultățile de învățare s-au referit numai la **dificultățile de ordin școlar.** Acestea sunt legate de modul de însușire în școală a limbajului oral și scris, precum și a matematicii. Categoria se extinde când se evidențiază tot mai mult ideea conform căreia **învățarea este un proces continuu** în care indivizii se formează din primele momente ale vieții și pe întreg parcursul acesteia. Prelungirea cercetărilor înainte și după perioada de școlarizare este una dintre cauzele creșterii numărului de persoane considerate a avea dificultăți specifice de învățare. În același timp, și alte procese importante ale învățării sunt considerate ca domenii funcționale care determină apariția dificultăților: atenția, coordonarea, procesele de adaptare socio-comportamentală, motivația etc.

1.3. CONCEPTUL DE DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI CONCEPTUL DE DIFICULTĂȚI SPECIFICE/ TULBURĂRI/DIZABILITĂȚI DE ÎNVĂȚARE – ANALIZA ȘI TERMENII ASOCIAȚI

Complexitatea abordărilor conceptuale

Semnificația sintagmei **dificultăți (specifice) de învățare** este prezentată (în plan teoretic) adesea contradictoriu și confuz, ca atare legătura cu practica este destul de dificilă. Conceptul de **dificultăți de învățare** cunoaște o serie de sinonimii, cu o arie semantică ce depășește cadrul instruirii, cu repercusiuni evidente însă asupra acesteia (Walles, 1980).

Definirea **dificultăților de învățare** este necesară pentru a se realiza o concordanță între nevoile reale ale practicii educaționale și conceptualizarea lor. Este acceptată existența unui număr mare de copii care prezintă dificultăți de învățare cel puțin o scurtă perioadă de timp din școlaritatea lor. Practic, nu există copil care să nu întâmpine greutăți măcar o dată în învățarea din școală. Pe de altă parte, sfera învățării umane este mult mai largă decât învățarea școlară.

Există o categorie largă de elevi ale căror **dificultăți ușoare de învățare,** necunoscute la timp, fără intervenție, pot duce la insucces școlar.

O altă categorie de elevi prezintă **dificultăți de învățare false, pasagere,** care însă îi etichetează și le vor influența adaptarea școlară, datorită percepțiilor sociale, adică a felului cum sunt percepuți de ceilalți și modului cum acestea influențează structura personalității și încrederea în sine.

Dificultățile specifice de învățare – tulburările în sfera capacităților de învățare –, alături de cele menționate mai sus, constituie o categorie de probleme puțin cunoscute și, de regulă, neglijate în școala obișnuită.

Am precizat anterior că apare un domeniu de cercetare şi conceptualizare care prezintă acest nou tip de probleme ale dezvoltării umane: tulburări ale învăţării ca proces principal de adaptare. Acestea sunt **dizabilităţile de învăţare sau dificultăţile specifice de învăţare.** Între dificultăţile specifice şi dizabilităţile de învăţare nu există o suprapunere perfectă, sunt termeni din tipuri diferite de analize, dar sunt termeni interşanjabili.

Vom preciza că există mai multe semnificaţii ale termenului **dificultăţi de învăţare**, în funcţie de spaţiul în care se foloseşte şi de încărcătura sa psihologică, pedagogică sau socială.

Dificultăţi şcolare

De cele mai multe ori, problematica dificultăţilor de învăţare se discută în raport cu **şcoala** şi cu adaptarea copilului la **sarcinile învăţării şcolare**, deşi o astfel de abordare limitează problematica şi împiedică înţelegerea învăţării ca activitate general umană, limitând-o la activitatea din planul şcolar. Astfel, în spaţiul şcolii, dificultăţile de învăţare semnifică existenţa unor piedici, probleme în abordarea învăţării şcolare. Este vorba mai mult despre **dificultăţi şcolare**. Pătrunzând mai adânc în această sferă, observăm că dificultăţile şcolare au cauze foarte diferite şi pot îmbrăca forme extrem de variate. Pe de altă parte, există, aşa cum am specificat anterior, **dizabilităţi de învăţare**, adică tulburări în sfera învăţării care se manifestă în cadrul învăţării şcolare, dar şi în afara ei. Mai mult, copiii care au astfel de probleme sunt şcolarizaţi diferit (sau deloc), primesc, sau ar trebui să primească, servicii suplimentare pentru a depăşi problemele.

Dacă am fi foarte pretenţioşi în analiza noastră terminologică, am spune că există o diferenţă între tulburarea de învăţare ca formă de dizabilitate şi dificultatea specifică (care este o „dizabilitate specifică"), adică o formă mai severă şi mai profundă. Diferenţa vine din aceea că tulburarea, ca formă de dizabilitate de învăţare, poate fi înlăturată cu metode adecvate, pentru că este nedefinită (dezorganizare şi limitare din lipsa unor scheme de cunoaştere şi dezvoltare), ancorată într-o anumită perioadă a dezvoltării, care depinde de intervenţie şi ocazii de stimulare. Dizabilitatea specifică este permanentă, nu se corectează, ci se compensează sau remediază. Persoana poate să aibă succes în integrare cu aceste limitări funcţionale, dacă se intervine adecvat. Vom face în continuare o prezentare a accepţiunii acestor termeni cu referire la perspectivele în care sunt înţeleşi şi evaluaţi, pentru a putea identifica, practic, problemele de învăţare pe care le au copiii.

Dificultăţile de învăţare ca dizabilităţi

Termenul impus odată cu apariţia domeniului nou de care ne ocupăm este cel de **dizabilităţi de învăţare** (*learning disabilities*) şi a fost promovat, aşa cum am specificat deja, de dr. **S. Kirk**. Sfera de cuprindere a noţiunii a cunoscut

o evoluție nuanțată și o creștere a înțelegerii atât prin contribuția psihopedagogiei americane, a celei canadiene, dar și prin studiile și cercetările europene.

Sunt introduse în conexiune concepte ca: **adaptare – inadaptare, tulburări instrumentale, dificultăți de adaptare, abateri în dezvoltare, subnormalitate, anormalitate** etc.

În cele mai multe lucrări, conceptul de **dificultăți de învățare** este legat de o perspectivă mai largă care ține să se substituie (sau să înglobeze) conceptului de **deficiență (deficit)** sau termenilor care se referă la deviația individuală de la norma statistică.

Recunoscându-se că procesul învățării constituie baza adaptării la existența materială, psihologică și spirituală, se identifică în dificultățile de învățare grade diferite de **inadaptare**: de la **oscilațiile învățării**, ușoare dificultăți determinate de complexitatea situațiilor de învățare, până la **dificultăți specifice (tulburări sau dizabilități specifice)** în care sunt afectate instrumentele de bază ale învățării și procesele implicate funcționează defectuos.

Dizabilități de învățare

Dificultățile specifice se identifică și cu termenul de **dizabilități de învățare.** Prin acest termen se indică mai precis efectele deviației pe planul învățării școlare, deci conceptul este mai relevant din punct de vedere psiho-pedagogic.

Termenul de „**dificultăți specifice de învățare**" evocă mai întâi un stadiu puțin susceptibil de a evolua. Se pot defini/interpreta prin raportare la **„dificultățile grave/severe**" de învățare (produse de deficiențe cu caracter permanent), spre deosebire de care **dificultățile (specifice) de învățare,** cu toate că prezintă o anumită persistență în timp, pot fi remediate sau atenuate numai prin **metode pedagogice specifice/adecvate**. În acest sens, ele se leagă mai mult de termenul de **tulburare** – care prezintă caracterul de dezorganizare și relativitate structurală a uneia sau mai multor capacități de învățare.

Se evidențiază, în acest fel, gradul larg de generalitate a conceptului care tinde să înglobeze toate **dificultățile de adaptare** ca **dificultăți de învățare**. În fapt, se recunosc bazele inadaptării în funcționarea deficitară a procesului de învățare și se identifică posibilitatea de abordare globală a problemelor de tip organic sau funcțional a adaptării.

Există și opinii referitoare la înțelegerea dificultăților de învățare ca **dificultăți cu precădere academice (de tip școlar)** (Ungureanu, 1998, p. 44). În această înțelegere sunt evidențiate, într-o altă semnificație dată termenilor, două categorii:

– dificultățile specifice (verbale, neverbale și de orientare);

– dificultățile nespecifice (de atenție și motivaționale).

Păunescu, C. și Mușu, I. (1997) leagă în principal dificultățile de învățare de **dificultățile de ordin intelectual.**

Maniera globală a înțelegerii conceptului de **dificultăți de învățare** ne permite nu numai identificarea problemelor foarte grave în adaptare ca posibil de abordat printr-o intervenție structurată, dar scoate la iveală o categorie largă de probleme de învățare care sunt neglijate la nivelul așa-numitei **normalități** și care devin în dezvoltarea individuală **situații de risc funcțional și operațional**.

J. Lerner folosește ca titlu pentru cartea sa termenul **dizabilități de învățare,** folosit în sensul **dificultăților specifice** procesului de învățare (sinonime și cu tulburările de învățare) în sine, și care nu includ probleme datorate unei dizabilități inițiale.

UNESCO utilizează într-un chestionar (1999) cu privire la **„educația cerințelor speciale"** sintagma **dizabilități de învățare** (*learning disabilities*) atât separat, ca o categorie distinctă de educație specială, cât și introdusă în expresia **întârziere mintală/dificultăți severe de învățare** (UNESCO, 1990, 1995, 1996).

Dificultățile de învățare specifice și tulburările instrumentale

O corelație interesantă și complexă este cea dintre **dificultățile de învățare** și **tulburările instrumentale**.

De cele mai multe ori, dificultățile de învățare se confundă cu **tulburările instrumentale**. Trebuie să specificăm, încă de la început, că acestea din urmă aparțin unei anumite abordări psihopedagogice a dezvoltării, care se focalizează pe ideea instrumentării adaptării copilului la realitate.

Tulburările instrumentale sunt tulburări (dezordini) ale mecanismelor funcționale considerate ca principale instrumente ale învățării. Termenul de **tulburări instrumentale** a fost introdus de Haim din 1963 și a fost definit prin notele semiologice, și mai puțin sub aspecte etiologice, ca un ansamblu de date neurobiologice care intervin în adaptarea umană la mediul material – prin intermediul motricității – și la mediul uman, prin intermediul limbajului. Atât literatura francofonă, cât și cea anglo-saxonă se referă cu precădere la influența dificultăților perceptiv-motorii asupra învățării și la deficitele de maturizare neurobiologică, ca perturbări primare, introducând chiar denumirea de: **disfuncție cerebrală minimă**. Termenul este apreciat ca ambiguu în măsura în care se referă atât la echipamentul neurologic al copilului, cât și la utilizarea acestuia pentru a răspunde la exigențele vieții școlare, relaționale, sociale (Deschamps, 1981, p. 190).

În relație cu **tulburările și dificultățile de învățare, tulburările instrumentale** se pot defini prin opoziție cu **capacitățile instrumentale**, respectiv capacitățile individului de a se adapta la mediu. J. Ajuriaguerra (1974) consideră capacitățile instrumentale ca echipamentul neurologic de bază pe care individul îl utilizează în adaptarea complexă la mediu.

Dificultățile generate de tulburările instrumentale, denumite și **dificultăți specifice de învățare,** acoperă o arie foarte largă de perturbări ale adaptării școlare și sociale. Extrem de diverse ca manifestări, ele implică intervenții

educative obişnuite şi speciale. Ca element comun au, toate, faptul că se exprimă prin **dizabilităţi specifice** unui anumit sector al dezvoltării personalităţii copilului/elevului. Se caracterizează prin lipsa oricărei dizabilităţi/deficienţe (afectări) de natură intelectuală, motorie, socială evidentă, şi presupun structuri bio-psihice şi de ambianţă socială, relativ normale. Ele înglobează un complex, o constelaţie de **perturbări** care conduc la **deficite funcţionale (instrumentale)**. Acestea sunt considerate ca **factori de risc**, fiind responsabile de numeroasele dificultăţi de învăţare cunoscute.

M. Kless (1983) citează studii care dovedesc că două din trei cazuri de inadaptare şcolară au ca factor determinant o asociaţie sui-generis de tulburări instrumentale şi afective.

Complexul de **deficite instrumentale** este constituit, după majoritatea cercetătorilor, din două tipuri principale:

– **tulburări de limbaj oral şi scris;**

– **dificultăţi specifice psiho-motorii.**

Este recunoscut însă şi un al treilea domeniu al tulburărilor funcţionale, cel în care se **combină primele două**. M. Kless (1983, p. 8) denumeşte acest tip de tulburări instrumentale cu termenul de **„dispracto-gnozie".** Domeniul rezultat este format din perturbări simultane ale domeniilor instrumentale **perceptive (gnozice), psiho-motorii (praxice) şi cele ale limbajului**. La acestea se adaugă **tulburări de atenţie şi hiperactivitate motorie şi psihică** (J. P. Deschamps, 1981, p. 8).

Complexul de **deficite instrumentale** este constituit din ansamblul praxiilor şi gnoziilor deficitare, la care se adaugă tulburările de orientare, organizare şi structurare spaţio-temporală, de schemă corporală, lateralitate, ritm, dislexie, disgrafie, disortografie şi discalculie (Păunescu, C., Muşu, I., 1997).

Kless–Delange (1970, apud Kless, 1983) clasifică **tulburările instrumentale** în:

– **tulburări perceptive;**

– **tulburări motorii;**

– **tulburări de limbaj, insuficienţa proceselor neurofiziologice de bază** în adaptarea individului.

Radu Gheorghe (1975) realizează următoarea tipologie a tulburărilor instrumentale:

– **tulburări ale percepţiilor viziospaţiale, audioverbale şi stereognozice;**

– **tulburări la nivelul coordonării mişcărilor şi al controlului motor;**

– **tulburări perceptiv-motrice de orientare şi ale structurilor spaţio-temporale;**

– **tulburări ale schemei corporale şi de lateralitate;**

– **tulburări de limbaj, prin dificultăţi perceptive şi motrice.**

Etiologia tulburărilor instrumentale este legată de trei categorii de factori (J. Deschamps, 1981):

– **factori neuro-biologici;**
– **factori relaţionali;**
– **factori pedagogici.**

Factorii **neuro-biologici,** aşa cum arată **Deschamps,** sunt relevaţi de cercetări precum cele care au elaborat teoria americană a „deteriorării minimale în funcţiile creierului" (*Minimal Brain Damage or Disfunction),* care se referă la disfuncţiile cerebrale minime, precum şi de cele care au determinat teza franceză formulată de Debray-Ritzen, care susţine că în antecedentele copiilor afectaţi de tulburări instrumentale predomină o etiologie neuro-biologică: prematuritatea, icterul la naştere etc. Aspectul negativ al tezei neuro-biologice constă în faptul că are tendinţa de a **„patologiza"** tulburările instrumentale.

Factorii **relaţionali** pun în evidenţă conexiunea între tulburările instrumentale şi cele de comunicare ce sunt determinate de relaţiile dintre părinţi şi copii, în special în cazul tulburărilor de limbaj.

Factorii **pedagogici** ce pot determina tulburările instrumentale se pot sintetiza prin următoarea enumerare :

– utilizarea unei metodologii instructiv-educative inadecvate;
– nerespectarea ritmurilor personale de învăţare;
– rigiditatea programului de viaţă şi de muncă, în mod deosebit caracterizată de o exigenţă exagerată;
– autoritate excesivă din partea factorilor educaţionali (familie, şcoală, comunitate educativă în general) care determină stări de inhibiţie, constrângeri, imagine deficitară despre sine etc.

Clasificările tulburărilor instrumentale

În diferitele lucrări care analizează aceste aspecte există o mare diversitate a clasificărilor **privind tulburările instrumentale.** Se remarcă însă că acoperirea domeniilor este asemănătoare.

Pentru exemplificare, vom prezenta în sinteză o clasificare comparativă elaborată de **C. Păunescu** şi **I. Muşu** (1997, p. 102) după modelele lui **J. Ajuriaguerra, J.P. Deschamps** şi **M. Kless**:

J.P. Deschamps	**J. Ajuriaguerra**	**M. Kless**
Tulburările limbajului oral: – audiomutitate; – retardul simplu de limbaj; – bâlbâiala. Tulburările limbajului scris: – retardul simplu de limbaj; – dislexia de evoluţie şi cea spaţială; – disortografie.	Tulburări de limbaj datorate deficienţelor motrice şi perceptive	Tipul disfazic

Tulburările psihomotorii; Tulburări care se referă la ansamblul comportamentului motor: – debilitatea motrică; – tulburări de lateralitate; – tulburări de orientare spațio-temporală, – organizare-structurare spațio-temporală.	Tulburări privind coordonarea mişcărilor. Tulburări de schemă corporală. Tulburări de lateralitate. Tulburări de orientare-organizare şi structurare.	Tipul dispraxic
	Tulburări de percepție vizuo–spațială, audio-verbală şi stereopraxie	Tulburări de aten-ție, hiperactivitate motorie şi psihică

Semnalăm că majoritatea autorilor accentuează importanța cunoaşterii şi evaluării de la vârstele mici (de timpuriu) a dificultăților şi tulburărilor instrumentale, pentru o intervenție adecvată şi eficientă. Mulți specialişti afirmă că aceasta este principala condiție a depăşirii acestor probleme, întrucât mai apoi, după vârsta şcolarității, este prea târziu. Ele se permanentizează şi devin **incapacități funcționale** (Wall, W., 1978) sau **tulburări** care pot fi asimilate **dizabilităților de învățare**, cu caracterul permanent mai pregnant.

Persistența **tulburărilor instrumentale** după vârsta de şcolarizare şi în absența unei educații adecvate psihomotorii şi de limbaj duce cu siguranță la apariția **dificultăților de învățare, în special la citit-scris şi matematică.** Devine clar că, între **tulburările instrumentale** şi **dificultățile de învățare,** relația este de interdependență. **Tulburările instrumentale** sunt **dificultăți specifice** sau **nespecifice ale învățării**, în funcție de momentul în care se manifestă şi de perioada de timp pe care rămân stabile.

Dificultățile de învățare se caracterizează prin existența posibilă a unor tulburări instrumentale, dar şi prin adăugarea la acestea a **componentei socio-afective**. Cu alte cuvinte, tulburările instrumentale devin tulburări ale învățării dacă nu sunt descoperite la timp sau nu pot fi compensate prin intervenții educative țintite pe domeniile în care se manifestă incapacitatea, în mod durabil şi consecvent.

Dificultățile specifice ale învățării/tulburările de învățare au şi o sferă mai largă decât **dificultățile specifice instrumentale.** Ele cuprind şi **relațiile sociale** deficitare în dezvoltarea individului, **metoda educațională** inadecvată şi **contextul** educativ ineficient şi nestimulativ.

Alte concepte corelate cu dificultățile de adaptare şcolară

Conceptul de **dificultăți de învățare** se corelează şi cu o altă serie de concepte, legate de învățare şi dezvoltare: **copii în dificultate, abateri** sau **dificultăți de dezvoltare** cu accent pe latura biopsihologică**, inabilități şcolare,**

debilitate școlară, dificultăți școlare, dificultăți la învățătură, disritmii de învățare, disfuncționalități ale învățării.

Există o serie de conotații și aspecte ale conceptului de **dificultăți de învățare** legate de **activitatea de învățare școlară.** O paletă foarte largă de termeni și concepte tind să acopere realitatea școlară pentru a găsi căile cele mai rapide în rezolvarea dificultăților de la acest nivel.

Dificultățile școlare marchează momente de stagnare și de desfășurare necorespunzătoare a activității de cunoaștere în procesul învățării școlare (*Dicționar de pedagogie*, 1979).

Dificultățile la învățătură (Jeniștea, 1982) fac referire la insuccesul școlar al elevilor, sunt determinate de o gamă largă de cauze și sunt favorizate de instabilitatea caracteristică procesului de maturizare a personalității. Termenul de **dificultăți școlare** se folosește și în sensul inadaptării la cerințele vieții școlare, acoperind o paletă largă de probleme care merg până la eșecul școlar. (CRESAS, 1983).

Inabilitățile școlare formează un ansamblu de dificultăți sau deficite intelectuale, emoționale și relaționale de tip școlar. Ele se manifestă într-o paletă largă de incapacități de natură școlară, consecință a unor deficite de natură diversă, care pot avea un caracter definitiv, dacă subiectul nu este supus unui program educațional adecvat. Între aceste dificultăți, cele de natură intelectuală sunt denumite în literatura de specialitate **dificultăți intelectuale de tip școlar** sau **debilitate școlară,** ele putând conduce la „handicapul cognitiv”, care este diferit ca organizare specifică de deficiența și handicapul mental.

Termenul de **debilitate școlară** a fost introdus de E. Stones (1973, apud Păunescu și Mușu, 1997) și a fost folosit de Legea pentru învățământul special din Anglia în 1944. În concepția autorului, **debilitatea școlară** este un concept pur pedagogic, deși deficitul care o provoacă este de natură diferită. E. Stones include în această categorie grupul de copii ale căror rezultate nu ating 80% din acelea care caracterizează un copil mediu, de aceeași vârstă cronologică. Astfel, un copil de 18 ani care nu ajunge la performanțele unui copil de 8 ani este considerat ca „debil școlar”.

Debilitatea școlară implică o varietate de **dificultăți școlare** care conduc la un **deficit școlar** constituit din ansamblul informațiilor, priceperilor, deprinderilor, abilităților lacunare ale unui elev care îl pun în situația de a nu realiza nivelul școlar corespunzător vârstei sale reale. Aceste dificultăți școlare constituie obstacole în activitatea cognitivă, determină o stagnare, regresie în procesele de achiziție școlară. În general, aceste dificultăți sunt determinate de cauze care pot fi cunoscute și înlăturate.

Persistența **deficitului școlar** după înlăturarea cauzelor este un semnal, un indiciu, de prezență a unei deficiențe de natură intelectuală. Putem enumera următoarele **cauze** ale acestui deficit (Păunescu și Mușu, 1997):

– inadaptarea în general a copilului la școală,

– inadaptarea școlii (programe, tehnologii, metodologii etc.) la posibilitățile reale ale copilului;

– dificultățile apărute în diverse secvențe ale procesului de predare-învățare,ce pot fi înlăturate printr-o metodologie adecvată aplicată la timpul potrivit;

– dificultățile semnalate în urma unui complex de perturbări de natură senzorială (deficiențe auditive, vizuale și afective);

– deficiențele specifice tulburărilor instrumentale, ca de exemplu dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia etc.;

– stări permanente de sănătate precară.

Adaptarea școlară presupune interiorizarea și asimilarea cerințelor școlare la vârsta medie de intrare în școală (6-7 ani), precum și transformarea copilului în raport de condițiile implicate în fiecare etapă de școlaritate. Adaptarea presupune **achiziții individuale multiple și de natură variată** (Păunescu și Mușu, 1997, p. 131):

• **somatice**, care se referă la integritatea sănătății copilului, în condițiile lipsei bolilor sau a tulburărilor fie ele senzoriale sau de natură cerebrală;

• **intelectuale**, care îi cer elevului să dispună de mecanismele inteligenței școlare. Inteligența școlară este de tip intuitiv-perceptiv, la început, și trece tot mai mult de la concret spre reversibilitate operatorie, ceea ce-i permite copilului accesul la conceptualizare, care este centrală în activitatea de tip școlar (J. Piaget).

• **psihomotrice,** care presupune ca elevul să dispună de o motricitate optimală la nivelul motricității generale, la nivelul motricității fine și la nivelul integrității structurilor verbale ce condiționează percepția senzorială și răspunsurile motorii adecvate.

Inadaptarea școlară desemnează dificultățile de inserție în mediul școlar, sau de reinserție în circuitul „normal" școlar, și care cuprind din categoria de inabilitate școlară acele componente care se referă la: **retardul școlar**, **întârzierile** de natură pedagogică, **eșecul școlar** (general sau electiv). Toate aceste dificultăți sunt determinate de tulburările instrumentale, de erorile pedagogice și/sau instruire insuficientă și de componente individuale de tipul inhibiției intelectuale în condițiile unui intelect normal dar neutilizat corespunzător, de tipul stărilor de neatenție sau lipsa atenției concentrate pe obiectul învățării, ca și de deficite neurologice, somato-psihice, endocrine etc. Inadaptarea școlară considerată în sens negativ nu poate fi înțeleasă decât în raport cu situațiile relative la procesul de adaptare, într-un context social și pedagogic determinat. Or, cum adaptarea este un proces ce presupune capacitatea copilului de a răspunde exigențelor sociale ale mediului în care trăiește, se remarcă o relativitate atât la nivelul acestui proces, cât și la nivelul inadaptării (**Proudhômme,** 1971, p. 34).

Un alt concept folosit pentru evidențierea dificultăților intelectuale de ordin școlar este **handicapul cognitiv.** Acesta se referă la situația în care se găsește copilul care nu satisface cerințele de ordin cognitiv impuse de adaptarea sa școlară. Dificultățile apărute în acest caz de inadaptare conduc la diminuarea șanselor de

reuşită şcolară, corelat cu cele de nereuşită personală şi socială. Conceptul este destul de ambiguu şi se referă în fapt la două interpretări diferite (Păunescu şi Muşu, 1997, p. 132). În prima interpretare este vorba de un handicap funcţional şi se fac afirmaţii de tipul: „Este capabil de..., dar nu poate să ajungă până la...". A doua interpretare subliniază handicapul cognitiv şi se reduce la afirmaţia restrictivă: „Nu este capabil de...". Din cele două interpretări se observă fie direcţionarea spre un **handicap funcţional** (deşi există capacităţi, ele nu sunt valorificate în procesul învăţării), fie spre un handicap constitutiv (capacităţile copilului sunt puse la îndoială). **Handicapul cognitiv** este **definit** prin incapacitatea temporală de a utiliza conceptele folosite în mod curent de media grupului de vârstă din care face parte subiectul (M. Kless, apud Păunescu şi Muşu, 1997). Explicaţiile pe care le primeşte acest tip de handicap diferă în funcţie de teoriile care încearcă să elucideze modul de formare a conceptelor şi structurilor cognitive. Există explicaţii legate de teoria ereditară, care îl consideră ca o expresie naturală a unui deficit intelectual ereditar. Teoria psihotehnică analizează handicapul pe baza testelor de inteligenţă; teoria genetică piajetiană este axată pe dezvoltarea intelectuală stadială şi structurală; teoria psiholingvistică susţine că handicapul cognitiv este, înainte de toate, un handicap lingvistic; teoria socio-culturală evidenţiază primordialitatea factorilor de mediu şi a relaţiilor de ordin social.

În cazul **inadaptărilor şcolare, dificultăţile de învăţare** apar ca rezultatul unei relaţii de inadaptare între şcoală şi copil, în general. Se identifică unii copii care, nereuşind să profite de învăţământ, fie ca părăsesc şcoala **(abandon şcolar)**, fie că **au insucces şcolar şi/sau eşec şcolar**. Realitatea educaţională a demonstrat că în clasele aşa-numite 'normale' apare, mai mult sau mai puţin temporar ori tranzitoriu, un fenomen de inadaptare la un număr mare de elevi. Un studiu efectuat în Franţa în 1968, de exemplu, identifică 50% dintre elevi inadaptaţi (CRESAS, 1983). Despre aceşti copii se vorbeşte că nu sunt nici bolnavi, nu au nici deficienţe şi nu pot fi consideraţi anormali.

Alte concepte sunt **disritmiile de învăţare (Păunescu, C.) şi disfuncţionalităţile în învăţare (U. Şchiopu)**, care pun în evidenţă caracterul temporar al dificultăţilor de învăţare.

Indaptarea şcolară

Cercetându-se **cauzele** dificultăţilor de învăţare legate de **copilul şcolar**, s-au identificat, mai ales la începutul acestor preocupări, factori de tipul: lipsa de interes, indisciplina, lenea, lipsa de curiozitate, lipsa mijloacelor intelectuale. Odată cu observaţiile ştiinţifice, cu progresele pedagogiei şi psihologiei experimentale s-a ajuns la folosirea pe scară largă a testelor (psihometria) şi s-au realizat cu precădere studii despre copii prin măsurarea capacităţilor lor. S-a insistat pe caracterizarea copiilor în funcţie de tulburările evidenţiate şi în raport cu adaptarea lor la şcoală. Printre primele ordonări ale problemelor de învăţare erau evidenţiate următoarele **tulburări care împiedică şcolarizarea**:

– tulburările sau deficiențele intelectuale;
– tulburările senzoriale;
– tulburările motorii;
– instabilitatea comportamentală;
– inhibiția de tip emoțional;
– tulburările limbajului;
– tulburările psihomotricității;
– deficite de atenție și concentrare.

În urma acestor studii s-au organizat primele terapii de **remediere** de tip educativ (**pedagogie specială**) și primele **structuri instituționale** care se ocupă de problematica inadaptării: instituții de perfectare a adaptării, de adaptare, de readaptare, de așteptare, de tranziție. A apărut, ca preocupare, o nouă direcție: a **inadaptării școlare**.

Problematica **inadaptării** a fost și este valoroasă pentru că indică, în primul rând, nevoia evaluării corecte a cauzelor ce țin de copil, dar și de școală și de mediul familial.

Dacă ne raportăm la copil, putem considera că formele de **inadaptare școlară** cele mai numeroase sunt cele datorate **dificultăților de ordin intelectual**. În schema următoare sunt sintetizate, din literatura de specialitate, următoarele deficite de ordin intelectual:

– inabilități școlare;
– debilitate intelectuală de tip școlar;
– debilitate școlară.

Acestea prezintă:

Deficite	– de elaborare intelectuală	– Retardul școlar simplu; – Întârziere pedagogică; – Eșecul școlar.
	– neurologice	– Retardul de dezvoltare; – Surditatea verbală.
	– în sfera afectivă	– Fobia școlară; – Retardul familial.
	– somato-psihice	– Insuficiența senzorială; – Debilitatea fizică; – Afecțiunile somatice.
	– psihomotorii	– Instabilitate psihomotorie; – Hiperactivitate.

Deficitele de elaborare intelectuală formează grupa cea mai numeroasă în **inabilităţile şcolare**. Complexul de deficite înregistrate la acest nivel se caracterizează prin varietate, eterogenitate şi chiar relativitate.

J. de Ajuriaguerra consideră că în această grupă se pot încadra **retardul şcolar, eşecul şcolar, fobia şcolară** (Păunescu şi Muşu, 1997, p. 133).

Retardul şcolar simplu se caracterizează printr-un ansamblu de lacune în pregătirea şcolară (Păunescu şi Muşu, 1997, p. 134). Este o formă de dificultate intelectuală de tip şcolar, care decurge din discordanţa dintre nivelul intelectual şi performanţele şcolare exprimate prin însuşirea necorespunzătoare a cunoştinţelor prevăzute în programele şcolare. Nivelul copilului aflat în această situaţie este sub norma grupului corespunzător vârstei sale cronologice, dovedeşte o şcolarizare insuficientă şi ineficientă pe un fond de structură mintală normală. O intervenţie psiho-pedagogică adecvată poate înlătura acest tip de retard, cu condiţia să se intervină la timp, pentru a nu se permanentiza situaţia.

Retardul şcolar simplu trebuie semnalat cu operativitate şi obligă la examinare psiho-pedagogică atentă, pentru a-l diferenţia de deficienţa mentală uşoară. Retardul este o insuficienţă intelectuală dobândită, consecinţă a carenţelor educative în majoritatea cazurilor, pe când deficienţa mentală este datorată unor afectări congenitale sau unor leziuni organice (Păunescu şi Muşu, 1997, p.134).

Retardul şcolar simplu este sinonim de cele mai multe ori cu **întârzierea pedagogică**. *Diferenţa între cele două categorii* este că retardul şcolar simplu se stabileşte în raport cu media grupului de vârstă cronologică – căreia ii aparţine subiectul, iar întârzierea pedagogică se stabileşte în funcţie de vârsta cronologică a subiectului (şi anume, 1–3 ani diferenţe de nivel). Ambele categorii sunt de natură şcolară şi apar pe fondul unui intelect normal.

Eşecul şcolar poate fi definit ca forma cea mai cuprinzătoare şi mai gravă a inabilităţilor şcolare (Păunescu şi Muşu, 1997, p.136). El nu afectează numai copilul, ci şi profesorul şi familia, fiind o premisă a „handicapului şcolar". M. Gilly (apud Păunescu şi Muşu, 1997) consideră eşecul un insucces ce apare în realizarea unei acţiuni. Ca act, el pune subiectul în situaţia de a recurge la o nouă manieră de adaptare prin soluţii diferite: abandonul dorinţei de a acţiona, reluarea acţiunii în aceeaşi formă sau cu mici modificări de formă sau durată.

Eşecul şcolar este definit, în general, în termeni de performanţă raportată la exigenţele şcolare, traducându-se în repetenţie, sentiment de marginalizare şi defavorizare, lipsa încrederii în sine, lipsa de motivaţie, apatie totală sau fuga de şcoală etc. În fapt, el este un summum de dificultăţi mascate, psihologice cu precădere, fapt care a determinat cercetătorii să considere că „eşecul aduce eşec" („neputinţa învăţată") şi că, deci, există o anumită conduită de eşec şi o teamă de eşec care se poate exprima prin frică cu influenţe fie negative, fie pozitive. Frica negativă produce blocaje, iar cea pozitivă poate determina o stare de tensiune optimală învăţării.

În abordarea teoretică a **eşecului şcolar** s-a formulat o serie de teze controversate, şi anume:

– **anormalitatea** – considerarea eşecului şcolar ca anormalitate;

– **patologia** – identificarea eşecului şcolar cu o boală, ca un produs patologic;

– **influenţa socială** – eşecul şcolar ca un produs al şcolii, chiar al societăţii.

Considerarea eşecului şcolar drept anormalitate este o tendinţă susţinută de clasicii psihopedagogiei speciale **A. Binet** şi **Simon** (apud Păunescu şi Muşu, 1997, p. 137), care raportează eşecul la exigenţele şcolare. Ei includ în această categorie pe acei subiecţi care se manifestă ca rebeli la regimul educativ obişnuit. Fiind incapabili să profite de sistemul educativ care li se aplică celorlalţi copii de aceeaşi vârstă, ei nu sunt nici infirmi fizic, nici alienaţi, nici arieraţi profund, ci pur şi simplu sunt anormalii sistemului obişnuit (Păunescu şi Muşu, 1997, p. 137).

Teza care consideră eşecul şcolar ca o maladie, ca un produs patologic, anomalie psihică, aparţine tendinţelor de medicalizare a problematicii speciale a educaţiei şcolare. Printre aceste teorii am amintit deja pe cea a *minimului cerebral disfuncţional (Minimal Brain Disfunction)*. Acest sindrom este definit ca un complex de tulburări de învăţare şi de comportamente asociate cu anomalii funcţionale ale sistemului nervos central. Sunt enumerate ca simptome, în ordinea frecvenţei: hiperactivitatea, tulburări de lateralitate, labilitate emoţională, deficite de coordonare, de atenţie, memorie, impulsivitate crescută, dificultăţi de învăţare (citit-scris, limbaj rostit, calcul), precum şi semne neuro-fiziologice ca: strabism, dificultăţi neuro-praxice, dar şi modificări ale undelor alpha pe encefalogramă (Păunescu şi Muşu, 1997, p. 137).

Am precizat, enumerat şi definit un număr însemnat de termeni folosiţi de psihopedagogia specială, pentru a evidenţia **o evoluţie** a gândirii şi a perspectivelor de abordare. De la tendinţe de analiză mai mult medicale, către abordări sociale şi umaniste. De la latura organică spre cea funcţională şi de la considerarea cauzelor numai de tip subiectiv, la cauze obiectivate prin intervenţii timpurii şi valorizarea rolului pe care îl joacă contextul social şi educaţia (cât mai timpurie) în dezvoltarea capacităţilor individuale de învăţare. De la un **domeniu de studiu** la o **ştiinţă aplicată**.

Evoluţia termenilor urmează evoluţia cercetărilor, a studiilor şi a perspectivelor de abordare. Acestea se leagă de valoarea acordată în plan individual şi social categoriilor de probleme menţionate, dar şi centrării pe copil-elev, pe ceea ce poate el face, nu pe probleme, adică pe ceea ce el nu poate face. Dacă la început termenii folosiţi puneau accentul pe deficit, pe incapacitate, pe inadaptare şi handicap, mai nou termenii se pozitivează tot mai mult, centrându-se pe termenul de **dificultate** (cu tendinţa ca acesta să substituie alte concepte), care exprimă un obstacol, o piedică asupra căreia se poate interveni, şi nu o problemă permanentă, indiferent de etiologie.

Situații de risc și riscuri

O teză mai nouă afirmă existența în dezvoltarea individuală a unor **situații de risc,** în care eșecul școlar devine probabil. **Situațiile de risc** se referă cel mai mult la ambientul educațional și la condițiile de creștere și de adaptare la școlarizare a copilului. De la accentul pus pe factorii interni se trece la a se considera că lipsa de organizare a situațiilor de învățare la vârstele mici, înțelese ca situații de viață, constituie punctul de plecare în riscul unui eșec școlar (OCDE, 1995). În literatura de specialitate conceptul de **situație de risc** este folosit în sensul de **eșec școlar** și/sau **eșec social**, el apărând din dorința accentuării faptului că anumiți copii prezintă o **tendință** crescută, care poate fi prevenită, de a avea insucces în școală și a ajunge la eșec școlar.

Sunt evidențiate în acest concept două considerente:

• **depistarea timpurie** – importanța cunoașterii de timpuriu a problemelor generale de învățare pe care le poate avea copilul;

• **prevenirea** – posibilitatea prevenirii eșecului școlar, prin organizarea situațiilor de învățare favorabile dezvoltării.

Deși nu neglijează problemele neurologice sau pe cele funcționale ale posibilei patologii pe care poate să o întâmpine copilul, o asemenea abordare este mai productivă prin faptul că identifică posibilitatea intervenției timpuriu, adecvat, preventiv și prin mijloace specifice.

Pe de altă parte, identificarea cauzelor ce țin de copil, de dezvoltarea sa deficitară sau insuficientă nu este un scop în sine, ci doar o etapă în căutarea soluțiilor.

Această abordare, ce ține de psiho-pedagogia umanistă, democratică și pozitivă, este mult mai aproape de cerințele pedagogiei moderne, de școala pentru toți/școala incluzivă și de intervenția preventivă și timpurie în dificultățile de învățare.

Ca atare, **situațiile de risc în copilărie** sunt adesea legate de dificultățile de învățare, iar cauzele situațiilor de risc se suprapun cu cele ale **dificultăților de învățare**. Este deci vorba de acele influențe care provin din mediul de viață, creștere și educație a copilului, ca mediu inițial de învățare și dezvoltare. Rezultatele, performanțele obținute de copiii cu deficiențe organice sau funcționale, precum și cele ale copiilor defavorizați de mediul învățării (condițiile de viață din familie și comunitate) pot fi similare pe **plan comportamental**, deși cauzele diferă foarte mult. Este foarte greu să se evidențieze în plan comportamental diferențele dintre deficite intelectuale și condițiile defavorizante, mai ales la vârstele mici.

Conceptul de dificultăți de învățare este legat în literatura de specialitate și de conceptele de **copilărie în dificultate** și **copil în dificultate** (Hodder, Waligun, Willard, 1986). Concepte mai largi, acestea relevă nu numai problemele dezvoltării copilului, dar și componenta de prevenire. Ele evidențiază atât nevoia, cât și importanța unor intervenții organizate în sprijinirea construirii personalității

copilului prin implicarea factorului social. Conceptele menţionate au o conotaţie şi o orientare pozitivă, punând accent pe caracterul personal al învăţării şi pe ritmul propriu de dezvoltare al fiecăruia. Identificându-se problemele copilăriei în dificultate, se ajunge, în fapt, la secvenţele de învăţare în care intervin dificultăţi şi la abordarea dificultăţilor de învăţare legate de copil şi de nivelul lui de dezvoltare. Dificultăţile de învăţare sunt astfel definite ca dificultăţi resimţite atât în planul studiilor, cât şi în planul social. Ele se fac simţite în unul sau mai multe dintre procesele necesare la utilizarea simbolurilor de comunicare, în principal în limbajul oral, şi nu sunt necesar determinate de deficienţe vizuale, auditive, handicapuri fizice, deficienţe mintale, perturbări afective primare, diferenţe culturale. **Dificultăţile de învăţare** antrenează o diferenţă considerabilă între randamentul şcolar şi aptitudinea intelectuală, la fel ca şi deficienţe în: limbajul receptiv (ascultare, lectură), asimilarea limbajului (gândire, ideaţie, integrarea ideilor), limbajul expresiv (vorbire, ortografie, scriere), calcul. Le întâlnim asociate cu tulburări de percepţie, leziuni cerebrale, disfuncţii cerebrale minore, dislexii şi afazii de evoluţie.

Susan Winerbrenner (1996, p. 21) elucidează conceptele cele mai utile şi folosite pentru a identifica problemele de învăţare ale elevilor, din perspectiva acţiunii pedagogice. Deşi acceptă faptul că cel mai frecvent utilizat este conceptul de **dizabilităţi de învăţare,** autoarea precizează că, în şcolile engleze, acesta tinde să fie înlocuit cu termenul de **diferenţe de învăţare,** pentru că este mai pozitiv şi acceptat de toată lumea. Se menţionează ca argument faptul că **dizabilităţi** are o conotaţie negativă pentru majoritatea oamenilor şi îi etichetează foarte uşor pe copii. Or, a specifica diferenţele dintre copii devine fapt pozitiv, când acestea sunt folosite ca o resursă de învăţare la clasă.

În lucrarea din 1997, G. Goupil consideră că principalele probleme cu care se confruntă elevii în şcoală sunt de tipul **dificultăţilor de adaptare** şi **dificultăţilor de învăţare.**

Dacă ar fi să comentăm legat de experienţa românească, am putea spune că deja pătrunderea termenului de **dizabilităţi** la noi, în legislaţie, dar şi în practica curentă, constituie un progres faţă de termenul de **deficienţă** şi de cel de **handicap,** care sunt încă folosite în şcoli.

Dizabilităţi de învăţare în şcoală

După Susan Winerbrenner, tipurile de **dizabilităţi de învăţare** întâlnite cel mai adesea în şcoală sunt următoarele:

– **Dizabilităţi perceptiv vizuale,** care se referă la faptul că elevii văd literele şi cifrele în poziţii diferite faţă de cele în care sunt scrise. Pot confunda dreapta cu stânga şi au dificultăţi în a distinge obiectele din mediul înconjurător. Scapă cuvinte la citit şi fac confuzii. Pot avea dificultăţi în coordonarea ochi-mână, ceea ce le creează probleme la activităţile fizice. Pot citi invers sau incorect şi pot face confuzii de tipul *b* cu *d* sau *f* cu *v* (dislexia). Tot aici se

încadrează şi hiperlexia, când copiii pot citi chiar foarte devreme, dar nu înțeleg sensul celor citite. De obicei, aceşti copii au şi probleme de conversație şi în dezvoltarea socială. Hiperlexia se asociază deseori cu autismul.

– **Dizabilități perceptiv auditive**. Elevii au dificultăți în distingerea sunetelor şi chiar aud altceva decât s-a spus. De aceea există dificultăți în a urma comenzile primite. Ei dau impresia că nu sunt atenți şi nu se pot concentra pe sunetele auzite. Şi nici nu le pot discrimina din fondul sonor. De aceea răspund mai greu într-o discuție, căci durează până înțeleg ceea ce se spune. Când sunt chemați par de multe ori pierduți, căci le e greu să distingă , în special dacă este zgomot.

– **Dizabilități în învățarea limbajului**. Elevii au dificultăți în a comunica propriile gânduri sau nu pot vorbi deşi înțeleg. Unii pot avea dificultăți în înțelegerea vorbirii celorlalți. Problemele intervin când există dificultăți în a plasa informația şi a o folosi adecvat prin limbaj rostit.

– **Dizabilități perceptiv motorii.** Elevii pot părea stângaci sau dezorientați în spațiu pentru că au probleme de coordonare. Pot face cu greutate operații simple, cum ar fi tăierea sau colorarea unei suprafețe.

– **Hiperactivitatea.** Elevii au dificultăți în controlul activităților motorii şi par în mişcare continuă. Încep mai multe lucruri dar nu termină nimic. Sau continuă ceva ce le aduce succes, deşi trebuie să facă altceva.

– **Impulsivitatea.** Elevii par să acționeze fără să gândească. Se lasă în voia unor activități care le atrag atenția, indiferent care le este sarcina de lucru.

– **Distractibilitatea.** Elevii nu pot discerne între ceea ce este şi ceea ce nu este important. Sunt dezorganizați, pentru că nu pot face ordine, şi atenția lor este atrasă de alți stimuli.

– **Abstracția.** Elevii au dificultăți în a trece de la concret la abstract. Par să aibă probleme cu memoria de scurtă şi de lungă durată, pentru că uită uşor ceea ce învață.

– **Copiii supradotați.** În general, elevii supradotați au probleme de învățare pentru că reacționează altfel decât ne aşteptăm de la elevii obişnuiți.

Analizând şi precizând complexitatea dificultăților de învățare, Susan Winerbrenner (1996) descrie şi alte condiții care le determină:

Tulburările de comportament incluzând tulburările emoționale.

Întârzierile educaționale determinate de:

- **deficitul de atenție;**
- **deficitul academic;**
- **probleme de coordonare motorie;**
- **probleme sociale;**
- **expunerea la substanțe toxice.**

Expunerea la substanțe toxice înainte de naştere poate duce la probleme de învățare. Cercetările au determinat că alcoolul sau drogurile, ca şi anumite medicamente, au efect negativ asupra modului cum abordează învățarea o serie de

copii. Ei prezintă hiperactivitate sau reacții diferite față de colegi și de participarea școlară.

Autoarea lasă la urmă prezentarea **dizabilităților** care creează probleme la clasă și le descrie ca moduri și stiluri de învățare diferite care depind de crearea condițiilor adecvate în activitatea didactică. Pentru autoare, **dizabilitățile** sunt **cerințe educative speciale** (CES) și determină organizarea condițiilor de învățare cât mai adecvat. De aceea le consideră drept condiții pentru adaptarea curriculară. Acestea sunt:

- **dizabilitățile fizice;**
- **deficiențele auditive;**
- **deficiențele vizuale;**
- **problemele sociale.**

1.4. DEFINIREA DIFICULTĂȚILOR SPECIFICE /TULBURĂRILOR DE ÎNVĂȚARE SAU A DIZABILITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

Din prezentările de mai sus, devine tot mai cert faptul că în literatura de specialitate domeniul **dificultăților de învățare** se reliefează ca domeniu vast și complex, interdisciplinar, intercategorial, având încă multe neclarități terminologice.

În cadrul acestui domeniu putem evidenția **dificultățile specifice de învățare sau tulburările de învățare** și **dificultățile nespecifice.**

Dificultățile specifice de învățare se referă la acele incapacități funcționale aparținând domeniilor principale ale învățării și care împiedică adaptarea eficientă a individului. Acestea *se denumesc și dizabilități de învățare.*

Dificultățile nespecifice sau disfuncționalitățile temporale se referă la acele momente de „**oscilație**" (Păunescu și Mușu, 1997) ale învățării și/sau de neînsușire a mecanismelor principale adaptative (**deprinderi greșit însușite**). Ambele se pot combina cu **incapacități** în sfera intelectuală, senzorială sau motorie, dar au și propria lor determinare, ceea ce le conferă caracteristici diferite și posibilitatea unei perspective noncategoriale asupra **cerințelor educative speciale.**

În Legea educativă din Canada (1980, apud, Secretariat d'Etat du Canada, 1983), **dificultățile de învățare** sunt prezentate ca dificultăți ce se pot proba atât pe planul învățării individuale, cât și în plan social, și sunt evidențiate în procesele necesare utilizării simbolurilor de comunicare sau ale limbajului oral și scris. Caracteristicile lor sunt următoarele:

- nu se datorează în principal deficiențelor (vizuale, auditive, mintale), handicapului fizic sau sociocultural ori perturbărilor afective primare;
- ele antrenează o abatere considerabilă între randamentul școlar și aptitudinea intelectuală;

- prezintă deficienţe ale limbajului receptiv (ascultare şi citire), ale instrumentelor de asimilare a limbajului (gândire, intenţionalitate, integritate), ale limbajului expresiv (cuvânt, ortografie, scris), în folosirea calculului;

– pot fi asociate cu tulburări de percepţie, disfuncţii cerebrale minore, leziuni cerebrale, dislexii şi afazii de evoluţie.

Această abordare se referă de fapt **la tulburările de învăţare înţelese ca dificultăţi de învăţare specifice** şi consideră un ansamblu heterogen de probleme legate şi de o funcţionare deficitară a sistemului nervos central. Ele se manifestă fie printr-un retard în primele stadii ale dezvoltării, fie prin dificultăţi în următoarele domenii: atenţie, memorie, raţionament, coordonare, comunicare, lectură, scriere, calcul, sociabilitate, stăpânirea emoţiilor.

Putem evidenţia că mai toate definiţiile ce se referă la **dificultăţile de învăţare specifice/dizabilităţi de învăţare** *(learning disabilities)* au o serie de elemente comune (Lerner, J., 1989, p. 16) care se referă la:

- **disfuncţia neurologică mai mult sau mai puţin severă, un model neobişnuit, inadecvat sau diferit al creşterii şi dezvoltării;**
- **dificultăţi în rezolvarea sarcinilor academice/abstracte şi de învăţare/achiziţionare;**
- **discrepanţa dintre realizarea sarcinilor de învăţare şi potenţialul învăţării;**
- **excluderea mai mult sau mai puţin evidentă a altor cauze.**

Disfuncţiile neurologice se referă la aceea că în cele mai multe dintre definiţiile **dificultăţilor specifice de învăţare** este semnalată o funcţionalitate „**atipică**" a creierului. Se consideră, în general, că o tulburare a învăţării se poate datora unei disfuncţii a sistemului nervos central. Trebuie semnalat faptul că în cele mai multe cazuri este dificil, dacă nu chiar imposibil, să se evidenţieze condiţiile neurologice prin examinare medicală sau teste medicale externe. Cel mai adesea, disfuncţiile sistemului nervos central sunt evidenţiate prin observarea comportamentelor şi există foarte multe studii şi cercetări în acest sens.

Modelul neobişnuit, atipic de creştere şi dezvoltare, se referă în principal la dezvoltarea diferită a componentelor **abilităţii intelectuale. Abilitatea intelectuală, sau intelectul,** nu este doar o capacitate unică, ci este compusă din mai multe abilităţi mintale. Pentru persoana care prezintă **dificultăţi de învăţare**, aceste abilităţi, componente sau subabilităţi nu se dezvoltă în acelaşi ritm şi în aceeaşi manieră. Unele componente se maturizează într-o rată sau o secvenţă anticipată, altele stagnează şi apar astfel simptomele unei „**probleme în învăţare**".

Există diferite concepte pentru a reda acest aspect de **dezechilibru de dezvoltare** (Gallagher, 1966), **diferenţe intra-individuale** (Kirk şi Kirk, 1971) sau **model de dezvoltare cu abilităţi şi slăbiciuni** în acelaşi timp. Acest aspect este redat în definiţiile care recunosc că **dificultăţile specifice** se caracterizează prin „**dezordini/tulburări**" în unul sau mai multe dintre procesele psihice de bază. În acelaşi timp, acest aspect schimbă modul de înţelegere a proceselor de

învăţare şi are repercusiuni asupra felului cum trebuie privită instruirea individualizată.

Dificultăţile în sarcinile de învăţare/academice/intelectuale/abstracte/teoretice reprezintă esenţa „**dificultăţilor specifice de învăţare**". Ariile academice în care apar deficienţele menţionate sunt diferite în funcţie de definiţiile diferite. În general, sunt specificate:

– **comunicarea** – ariile comunicării prin limbajul oral, citit, scris;
– **calculul simplu,** adică aritmetica;
– **socialul,** prin deprinderile psiho-sociale;
– **motorul,** prin deprinderile motorii.

1.5. ELEMENTELE OPERAŢIONALE COMUNE DEFINIŢIILOR DIZABILITĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Carol Crealock şi Doreen Kronick (1993) identifică faptul că există nevoia de a privi persoana în ansamblul ei, unicitatea sa şi de a identifica modul în care este integrată social prin capacităţile sale de învăţare. La operaţionalizarea definiţiilor dificultăţilor de învăţare înţelese ca dificultăţi specifice sau tulburări de învăţare, cele mai multe studii introduc trei criterii. Fiecare dintre aceste trei criterii trebuie să existe în cazul copiilor cu dizabilităţi de învăţare:

– **discrepanţa dintre potenţialul copilului şi reuşita sa actuală;**
– **excluderea altor cauze;**
– **nevoia certă de servicii şi intervenţii specializate.**

Referitor la primul criteriu menţionat, se vorbeşte de o **discrepanţă severă** între ceea ce poate face copilul (abilitatea sa) şi succesul eforturilor sale (împlinirea abilităţii). Termenul de **dizabilităţi de învăţare** nu poate fi folosit la copiii care au dificultăţi de învăţare, minore sau temporale. Acest termen înseamnă identificarea în primul rând a discrepanţei severe, menţionate între abilitate şi realizare. Există însă destulă confuzie relativ la ce se înţelege prin „discrepanţă severă". Există chiar o formulă matematică pentru a determina discrepanţa severă. În această formulă intră inteligenţa cognitivă, vârsta cronologică şi anumite constante predeterminate.

Se pune însă problema foarte diferit între specialişti în a măsura discrepanţa semnalată, dar şi în a determina cât de mare trebuie să fie pentru a considera copilul în situaţia de a avea o dizabilitate de învăţare, adică o dificultate specifică. Carol Crealock şi Doreen Kronick (1993) precizează că elementul de **discrepanţă** este caracterizat de disparitatea semnificativă între aspectele funcţionării specifice şi abilitatea generală.

Discrepanţa severă dintre capacitatea, potenţialul individului în învăţare şi ceea ce achiziţionează în fapt constituie un alt element definitoriu. Această diferenţă/discrepanţă severă apare în partea operaţională a definiţiilor dificultăţilor specifice de învăţare. Ea se referă la una sau mai multe dintre ariile de dezvoltare prezentate mai sus. Desigur, aici trebuie menţionat şi faptul că, în afara tulburărilor

în sfera proceselor psihice de bază, pot exista şi multe alte cauze ale neînsuşirii/ neachiziţionării, cum ar fi: predarea slabă, lipsa motivaţiei adecvate, factori emoţionali sau psihologici. De aici apar şi puncte diferite de vedere şi definiţii diferite. Pentru a se cunoaşte şi determina cu claritate dacă există o diferenţă între potenţial şi achiziţie – datorată unor dificultăţi specifice –, este nevoie să se răspundă la trei întrebări: „Care este potenţialul?”, „Care este achiziţia?” şi „Ce se înţelege prin discrepanţă severă?”. Potenţialul de învăţare este de asemenea relativ, considerat în funcţie de testele şi de probele utilizate la măsurarea lui, precum şi în raport de gradul de încredere în rezultatele lor. La fel, nivelul de achiziţie individuală este de multe ori pus în discuţie în funcţie de încrederea manifestată faţă de testele şi probele care îl măsoară şi chiar de lipsa unor instrumente clare pentru a măsura (astfel, este cazul măsurării expresivităţii scrierii). În sfârşit, despre gradul de severitate a discrepanţei se discută foarte diferit, în funcţie de factorul timp, dar şi de nevoia de a combina analiza cantitativă cu observaţiile factorului subiectiv, respectiv folosirea observaţiilor educatorilor prin metode proprii care să servească unicitatea fiecărui caz. Cel mai util este ca fiecare echipă de evaluare a dificultăţilor specifice de învăţare să-şi stabilească propria măsură.

Altă caracteristică prezentă în majoritatea definiţiilor dificultăţilor de învăţare este **excluderea.** Excluderea se referă la faptul că această categorie de dificultăţi nu se poate încadra în dizabilităţile cunoscute (senzoriale, motorii, intelectuale etc.), nici în lipsa ocaziilor de dezvoltare determinate de dezavantajul socio-cultural sau economic, şi totuşi, copilul nu face faţă în procesul educaţional obişnuit.

S. Kirk (1978, apud Heward şi Orlansky, 1980, p. 79) a folosit termenul de **dizabilităţi specifice de învăţare** pentru a diferenţia adevăraţii elevi cu dificultăţi de învăţare din grupul larg al copiilor care au diverse alte probleme de învăţare, inclusiv problemele de învăţare legate de dizabilităţi intelectuale, fizice, senzoriale. În ultima vreme, acest aspect al definiţiilor este cel mai mult discutat. Putem evidenţia următoarele puncte de analiză în literatura contemporană:

1. În primul rând, este foarte greu de făcut în planul practic o asemenea limitare.
2. În al doilea rând, se observă că există în câmpul practicii şcolare o interferenţă între dizabilităţi diferite şi tulburări specifice de învăţare.
3. În al treilea rând, este, la fel, foarte greu să se determine care este problema primară şi care este cea secundară pentru a defini dificultăţile specifice ca nefiind primar determinate de o altă afectare sau dizabilitate.
4. În al patrulea rând, este o acceptare în creştere a ideii că şi alte condiţii pot concura la apariţia dizabilităţilor de învăţare.
5. În al cincilea rând, domeniul dificultăţilor de învăţare are tendinţa să se extindă şi nu mai este nevoie să se separe net de celelalte domenii acţionale cum a fost la început, când, pentru a se obţine legislaţia adecvată şi a se recunoaşte importanţa domeniului, se caută separarea şi delimitarea de alte categorii de handicapuri.

Apelul la servicii de educație specială se realizează ca o suplimentare a procedeelor şi metodelor folosite cu majoritatea copiilor (Ames, 1977, Heward, şi Orlansky, 1980, p. 79).

Se presupune că aceşti copii, dacă rămân în mediul lor de învățare şi întrucât acesta nu le-a oferit ocaziile necesare învăţării, ei vor progresa numai printr-un program diferit şi adecvat. Un elev cu dizabilități de învățare are deci nevoie de educație specială, în sensul că trebuie implicate practici care sunt unice, şi intervenţii care completează programul său şcolar.

Copiii cu **dificultăţi specifice de învăţare** sunt deci acei copii care, în ciuda eforturilor normale ale educației, dovedesc probleme serioase, specifice în învăţare.

Se specifică faptul că, oricare ar fi definiţia, educatorii trebuie să se centreze pe deficienţele relevate în deprinderile copiilor consideraţi în mod individual atât în instruire, cât şi în evaluare (Heward şi Orlansky, 1980, p. 79).

Carol Crealock şi Doreen Kronick (1993) se referă şi la un alt element de definire: **etiologia**. Aceasta implică, după autorii menţionaţi, analiza factorilor cauzali de ordin genetic, biochimic şi neurologic. Acest ultim aspect este tipic anumitor definiţii, care leagă dificultățile de învățare specifice de dezvoltarea intelectuală cu precădere şi, având în vedere faptul că se recunoaşte dificultatea identificării cauzelor, el preocupă mai puțin evaluările educaţionale şi programele de remediere.

1.6. O TIPOLOGIE ORIENTATIVĂ A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

Din prezentările realizate mai sus, se observă că **dificultăţile de învăţare** cunosc o paletă extrem de diversificată.

Concluzionăm şi optăm pentru următoarea tipologie orientativă de probleme întâlnite în general în şcoală, cu posibile interferenţe sau suprapuneri:

- **Dificultăţi de învăţare generate de tulburările instrumentale (funcționale, denumite şi dificultăţi specifice de învăţare).**
- **Dificultăţi de învăţare generate de diverse afectări/deficienţe, inclusiv de cele multiple.**
- **Dificultăţi de învăţare elective cu caracter global sau parţial.**
- **Dificultăţi de învăţare de tip şcolar, denumite dificultăţi şcolare.**

1.7. DEFINIȚIA AMERICANĂ ŞI COMPLETĂRILE EI

Cea mai cunoscută şi acceptată definiţie a dificultăţilor specifice de învăţare a fost dată în Statele Unite de „Legea învăţământului pentru toţi copiii cu

handicap", în 1975, şi este de fapt urmarea unor definiţii realizate prin studiile din perioada 1963-1968:

Dizabilităţile specifice de învăţare denumesc o tulburare în unul sau mai multe procese psihologice fundamentale implicate în înţelegerea sau în folosirea limbajului vorbit sau scris, ceea ce se poate manifesta ca o abilitate imperfectă în a asculta, a gândi, a vorbi, a citi, a scrie, a articula sau a realiza calcule matematice *(Education for All Handicapped Children Act, 1975, p. 94).*

Definiţia aceasta a fost completată de studiile unui grup special constituit în 1987, care a sintetizat cercetările efectuate în domeniul dificultăţilor specifice de învăţare. Se precizează că dizabilităţile specifice de învăţare sunt un termen generic, care se referă la un grup heterogen de tulburări manifestate prin dificultăţi semnificative în achiziţia şi folosirea auzului, vorbirii, citirii, scrierii, raţionamentului şi abilităţilor matematice. Aceste tulburări sunt intrinseci individului şi se presupune că sunt datorate disfuncţiilor în sistemul nervos central.

Chiar dacă o **dizabilitate de învăţare** coexistă concomitent cu alte condiţii de handicap (deficienţă senzorială, întârziere mentală, tulburări emoţionale sau sociale), ea nu este rezultatul direct al acestor condiţii sau influenţe (Hammill, Leigh, McNutt, Larsen, 1981 şi Myers şi Hammill 1982, apud Lerner, 1989, p. 17).

Definiţia federală are două părţi (Lerner, 1989, p.17). Una, care se referă la dizabilităţile specifice de învăţare ca dezordini, deci tulburări funcţionale. Ea evidenţiază acele tulburări (*disorders*) în una sau mai multe procese psihologice de bază, implicate în înţelegerea şi folosirea limbajului vorbit sau scris şi care se manifestă într-o abilitate imperfectă de a asculta, gândi, vorbi, citi, scrie, pronunţa sau a face calcule matematice. Termenul include condiţii ca cele ale deficienţei de percepţie, afectare cerebrală, disfuncţii cerebrale minime, dislexie şi afazie de dezvoltare. Nu sunt incluşi copiii care au probleme de învăţare iniţial determinate de o deficienţă vizuală, auditivă, motorie, întârziere mentală sau dezordini afective emoţionale şi nici dezavantaje ale mediului, culturii sau ale nivelului economic.

Această parte apare în toate definiţiile **dizabilităţilor specifice de învăţare** din toate statele americane. A doua parte a definiţiei este cea operaţională, care stabileşte condiţiile ca un copil să prezinte dizabilităţile specifice de învăţare. Acestea sunt legate de faptul că el:

– nu atinge nivelul specific vârstei pentru abilităţile din una sau mai multe arii specifice, deşi are posibilitatea experienţei necesare în achiziţie;

– are o discrepanţă severă între realizarea şi abilitatea intelectuală în una sau mai multe arii (expresia orală, înţelegerea auditivă, expresia scrisă, deprinderile de bază la citire, înţelegerea citirii, calculul matematic, raţionamentul matematic).

Începând cu 1984, multe provincii canadiene au dezvoltat propria lor definiţie pentru dizabilităţile de învăţare şi au propus programe speciale de remediere.

În Anglia, Raportul Warnock din 1975 identifică şi defineşte copiii cu **dificultăţi specifice de învăţare** (*specific learning difficulties*).

1.8. CONCLUZIILE DEFINIRII ACESTUI NOU DOMENIU DE ANALIZĂ ŞI INTERVENŢIE

Cercetătorii nu au ajuns la un punct de vedere comun referitor la definirea **dificultăţilor specifice de învăţare**, tocmai datorită complexităţii problematicii respective.

Ceea ce recunosc însă toţi este **nevoia de intervenţie,** precum şi construirea unor **programe cât mai adecvate şi individualizate** în funcţie de personalitatea copilului, de stilul său de învăţare şi de specificul abilităţilor sau deprinderilor deficitare.

Considerarea dificultăţilor de învăţare în sfera întregii personalităţi şi în toate perioadele de educaţie, nu numai în perioada şcolarităţii, este o manieră mai productivă din punctul de vedere al **intervenţiei psihopedagogice**.

De aceea, suntem pentru abordarea dificultăţilor de învăţare specifice şi nespecifice într-o **manieră integrativă şi comprehensivă**. Aceasta presupune intervenţia complexă asupra problemelor ivite în procesul de învăţare, accentul fiind pe rezolvarea acestora, şi nu pe diagnosticarea sau măsurarea deficitului. Evaluarea potenţialului de învăţare se subordonează rezolvării practice a problemelor şi se realizează în funcţie de complexitatea lor. Dacă problema este uşoară, evaluarea va fi necesară numai acolo unde se evidenţiază dificultăţi. Dacă problema este complexă şi dificilă, evaluarea ei se diversifică ca modalităţi şi rezultate.

În această abordare este mai folositor să considerăm dificultăţile de învăţare specifice ca dificultăţi complexe şi cu problematică mai amplă şi diversificată, iar dificultăţile de învăţare nespecifice ca cele care pot fi trecătoare, uşor de înlăturat prin măsuri pedagogice corespunzătoare. Aderând la conceptul **„situaţie de risc"**, este nevoie să identificăm acele probleme ale copiilor care se manifestă ca risc în procesul învăţării.

Rezultă că **timpul** necesar pentru ca o anumită dificultate să se estompeze sau să se remedieze este o problemă legată de modul de evaluare, de program şi de individualitate, în acelaşi timp.

1.9. DISCIPLINELE CARE CONTRIBUIE LA STUDIUL DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE ŞI LA INTERVENŢIA SPECIALIZATĂ

De la început trebuie menţionat faptul că atât **evaluarea,** cât şi **intervenţia specializată** în dificultăţile de învăţare sunt interdisciplinare şi complexe.

La fel cum studiul domeniului menționat se găsește la confluența educației cu psihologia, cu medicina și logopedia, la fel cunoașterea și remedierea dificultăților de învățare au ca punct de plecare o abordare de echipă.

Perspectiva multidisciplinară este necesară datorită complexității problemelor de învățare și a câmpului cercetat.

Cât de complex este tratat acest domeniu și ce importanță are datorită interconexiunilor dintre domeniile științei și practicii actuale este redat cel mai bine de modelul lui J. Lerner (1986, p. 22). El consideră că tulburările de învățare sunt un câmp de studiu și aplicație interdisciplinar. Există **patru câmpuri** largi care se implică în tulburările de învățare: **educația, psihologia, limbajul** și **medicina**. În adăugire, există și alte profesii referitoare la beneficiarii intervențiilor, conținutul acțiunii și la profesioniștii implicați. Din psihologie ramurile cele mai implicate sunt: **psihologia școlară, neuropsihologia, psihologia clinică, psihologia educațională, psihologia dezvoltării** și **psihologia cognitivă.** Din domeniul educațional studiul tulburărilor de învățare presupune: **educația obișnuită, educația specială, educarea citit-scrisului, educația fizică** și **dezvoltarea curriculumului.** Din medicină se antrenează: **pediatria, neurologia, oftalmologia, citologia, psihiatria, farmacologia, endocrinologia, electroencefalografologia, nursingul, nursingul școlar.** Din științele ce studiază limbajul este vorba de: **patologia vorbirii și limbajului, dezvoltarea limbajului, lingvistica, psiholingvistica**. Alte profesii implicate în studiul tulburărilor de învățare se referă la: **părinți, optometrie, audiologie, andrologie, servicii sociale, terapie fizică, geneticile, biochimia, consiliere și orientare, terapiile ocupaționale, avocatura legală** etc.

Educația își aduce aportul atât în dezvoltarea domeniului, cât și în practica intervențională, prin metodele și tehnicile pe care le propune și le aplică.

Psihologia intervine în domeniul cunoașterii dezvoltării copilului, prin teoriile învățării și abordările psihologiei școlare.

Logopedia intervine prin aceea că majoritatea dificultăților de învățare se referă la limbaj și la expresivitatea acestuia.

Medicina intervine în cercetarea domeniului, dar și în practica intervenției, prin aportul medicilor de specialități diferite și prin intervenții cu suport medical.

Toate aceste discipline intervin cu specialiștii lor, care se adaptează problematicii menționate, dar și **activităților și deciziilor în echipă,** foarte importante în alegerea și rezolvarea adecvată a unei **intervenții integrate și complexe** specifice dificultăților de învățare.

Cu alte cuvinte, fiecare specialist are rolul său şi numai decizii şi acţiuni luate împreună şi coerente – în sensul remedierii dificultăţilor semnalate – asigură succesul.

În aceeaşi măsură, intervenţia de prevenire sau cea de remediere trebuie să ţină seama şi de sprijinul pe care îl poate acorda familia. Oricât de bun ar fi un program propus de specialist, este nevoie ca el să fie continuat acasă, cu părintele sau cu persoana care stă mai mult cu copilul. Există posibilitatea unor exerciţii pe care părinţii să le repete şi pe care copilul să le realizeze ca temă pentru acasă.

Când este vorba de dificultăţi de învăţare la un şcolar, specialistul are nevoie şi de sprijinul învăţătorului sau profesorului de la clasă.

Pedagogic vorbind, la acest nivel se instituie un parteneriat acţional, în care fiecare membru are rolul său în sprijinirea rezolvării problemelor de învăţare. În fine, acest parteneriat trebuie să presupună şi copilul sau persoana cu dificultăţi de învăţare, pentru că atitudinea activă şi participativă este extrem de importantă pentru eficienţa programului.

Capitolul 2
DESCRIEREA ŞI IDENTIFICAREA DIFICULTĂŢILOR SPECIFICE DE ÎNVĂŢARE

• Caracteristicile copiilor cu dificultăţi specifice de învăţare: probleme de depistare. • Dispersia dificultăţilor de învăţare. • Cauzele dificultăţilor specifice de învăţare. • Evaluarea dificultăţilor de învăţare. • Un instrument de evaluare pentru copilăria mică.

2.1. CARACTERISTICILE COPIILOR CU DIFICULTĂŢI SPECIFICE DE ÎNVĂŢARE: PROBLEME DE DEPISTARE

Depistarea dificultăţilor de învăţare

Evidenţierea caracteristicilor pe care le prezintă în plan fizic şi psihic copiii cu dificultăţi de învăţare este foarte dificilă. În primul rând, trebuie identificată o categorie foarte largă de copii care au probleme uşoare de învăţare. În şcoală, vom întâlni mai mult dificultăţi medii şi uşoare de învăţare, mai puţine dizabilităţi de învăţare, respectiv tulburări şi dificultăţile specifice. Cu toate acestea, în ultimul timp tot mai mulţi copii cu dificultăţi de învăţare vin la şcoală. Practic, ar trebui ca toţi copiii să fie şcolarizaţi. Vom întâlni copii cu dificultăţi de tipul dizabilităţilor specifice de învăţare în şcolile speciale şi în unele şcoli generale. Prin acordarea serviciilor suplimentare de sprijin, adecvate, de tipul: profesorul logoped, cadrul didactic de sprijin şi consilierul şcolar, şi aceşti copii se pot integra în programele şcolare. În şcoli speciale, dar, unii dintre ei, şi în şcoli obişnuite.

Aceste consideraţii ne orientează spre o mai profundă analiză a modalităţilor de indentificare şi de intervenţie şi chiar spre redefinirea domeniului şi conceptualizarea problemelor de învăţare ale elevilor.

Practic, toţi copiii au anumite probleme într-un domeniu sau altul al învăţării, şi asta în grade foarte diferite.

Evidenţierea şi identificarea dificultăţilor de învăţare se numeşte **depistare**. Operaţia de depistare se realizează de către consilier, profesor sau părinte şi constă în identificarea indicatorilor, particularităţilor şi caracteristicilor care semnalează existenţa unor dificultăţi de învăţare. Acest lucru se evidenţiază atât la dificultăţile de învăţare specifice, cât şi la cele nespecifice şi uşoare.

Modul în care noi prezentăm **dificultățile de învățare** evidențiază cele două categorii cu care ne întâlnim în şcoală: dificultățile specifice, ca dizabilități care se referă la sfera largă a procesului de învățare şi a funcționării mecanismelor acestuia, şi dificultățile nespecifice, care caracterizează momente sau părți ale procesului de învățare, fără să afecteze funcționarea generală a acestuia. Existența unor dizabilități în sfera senzorială, intelectuală sau psiho-motorie constituie un element care particularizează procesul învățării şi nu determină obligatoriu o dizabilitate de învățare.

În procesul de învățământ, suntem interesați să cunoaştem particularitățile, caracteristicile învățării, să oferim un sprijin şi să remediem aspectele care o împiedică.

De multe ori folosim şi termenul de **tulburare,** pentru a desemna problemele de învățare ale unui copil. **Tulburările** sunt destructurări sau dezorganizări ale schemelor de cunoaştere şi învățare. Folosim termenul de **tulburare** în special legat de problemele de limbaj. Trebuie specificat că nu apare foarte clar nici în literatura de specialitate diferența dintre **dizabilitate** şi **tulburare**. Noi am ales să prezentăm tulburările de învățare ca dizabilități de învățare, pornind de la faptul că mare parte a acestora din urmă, întâlnite în şcoală, se leagă de problemele de limbaj şi comunicare. Astfel, deşi am precizat anumite diferențe între aceşti termeni, îi vom folosi în acelaşi sens: **dificultăți specifice ale procesului de învățare**.

Termenul de **dificultăți de învățare**, detaliat astfel, evocă tocmai nevoia unei intervenții pentru a estompa problemele învățării. El nu redă însă suficient noțiunea de **timp,** de care este nevoie pentru abordarea dificultăților de învățare. Avantajul stă în specificarea clară a orientării metodei pedagogice implicate în intervenție, precum şi în faptul că o serie dintre metodele adaptate poate servi şi altor elevi cu alte tipuri de probleme. Elevii cu dificultăți de învățare au mai multe şanse să le rezolve, dacă profesorii colaborează unii cu ceilalți, dacă se dezvoltă o colaborare între elevi în interesul acestora şi al învățării, dacă se creează situații de învățare stimulative şi valorizante.

Domeniile funcționale ale dificultăților de învățare

În general, în literatura de specialitate actuală, problematica dificultăților de învățare se abordează prin prisma copilului şi a particularităților pe care acesta le prezintă în învățare. Acest lucru se realizează, în primul rând, pentru a se planifica, organiza şi structura programe de intervenție individualizată, cât mai adecvate şi eficiente. Dificultățile specifice de învățare constituie un tablou foarte variat determinat de combinarea individuală a tulburărilor instrumentale implicate. Pentru a depista dizabilitățile de învățare, trebuie să identificăm **domeniile de manifestare, caracteristicile generale** şi **particularitățile** determinate de comportamente specifice.

Din punctul de vedere al practicii intervenției educaționale, trebuie făcute precizări care să sprijine în primul rând posibilitatea **acțiunii preventive și remediative**.

Primul lucru necesar este răspunsul la întrebarea: „Unde se găsesc dificultățile de învățare în planul practic?”. Cu alte cuvinte: care sunt domeniile în care le putem observa și evalua impactul asupra învățării?

Se precizează astfel existența unor domenii funcționale sau operaționale.

După Hodder, Waligun, Willard (1986, p. 11), **domenii funcționale sau operaționale** sunt următoarele:

– **coordonarea motorie;**
– **motricitatea perceptivă;**
– **percepția vizuală;**
– **percepția auditivă;**
– **limbajul;**
– **dezvoltarea intelectuală;**
– **factorii sociali și personali**.

Într-o analiză detaliată, **domeniile operaționale** în care se stabilesc dificultățile de învățare sunt:

- **domeniul limbajului rostit** – al vorbirii – dislaliile (incapacități de pronunțare corectă a sunetelor, grupurilor de sunete, cuvintelor sau propozițiilor), logonevrozele (bâlbâielile sau tulburările de ritm), disfoniile (tulburări de voce), întârzierile în vorbire etc.;
- **domeniul limbajului scris** – citire și scriere (dislexiile, ca incapacități parțiale de însușire a citirii, și disgrafiile, ca incapacități parțiale de însușire a scrisului);
- **domeniul limbajului nonverbal** – psihomotricitate și expresie (dificultăți în efectuarea motricității fine sau largi și ale coordonării psihomotorii);
- **domeniul atenției** și concentrării în activitate și pe obiect;
- **domeniul motivației;**
- **domeniul schemelor de percepție și orientare** (deficiențe sau incapacități de structurare a schemelor de bază perceptiv-motorii, orientare spațială și temporală);
- **domeniul structurilor simbolice matematice** (discalculiile ca incapacități de operare în mod flexibil cu simbolurile matematice și cu schemele de rezolvare);
- **domeniul reacțiilor de răspuns și al ritmului de rezolvare** a problemelor (dificultăți de ritm);
- **domeniul relaționării sociale și al problemelor de comportament.**

Această viziune amplă a problemelor posibile în învățare ne ajută să le identificăm dimensiunile și să adecvăm metoda și procedeele de intervenție.

Caracteristicile copiilor cu dificultăți specifice de învățare

Există astfel o mare varietate a caracteristicilor copiilor cu dificultăți generale de învățare atunci când sunt prezentate în literatura de specialitate.

Hallanan și Kauffman (1986, p.136**)**, în urma unui grup de discuții pe aceasta temă, evidențiază **99 de caracteristici**, ca cele mai frecvente în procesul învățării. Primele *patru dintre acestea* sunt:

– **hiperactivitatea;**
– **deficiența perceptiv-motorie;**
– **scăderi și creșteri ale stărilor emoționale;**
– **deficite generale de coordonare.**

Dificultatea teoretică generală, care se consideră azi caracteristica fundamentală a dificultăților specifice de învățare, era în lista menționată pe locul opt. Autorii menționați prezintă și un alt studiu efectuat în 1985, în Iowa, Statele Unite, asupra a 1 839 de elevi cu dificultăți specifice de învățare, aflați în cadrul programelor de remediere, unde sunt evidențiate drept caracteristici comune trei trăsături, în fapt trei domenii, în care apar dificultățile de învățare:

– **acceptanță scăzută socială;**
– **deficit de atenție;**
– **probleme de comportament**.

Acceptanța scăzută, comună în dificultățile specifice de învățare, se referă la **dificultatea de adaptare socială**, sau cel puțin la riscul acesteia, și la climatul social creat în jurul copilului cu dificultăți de învățare. **Deficitul de atenție** este o inabilitate marcată în a nu finaliza sarcinile de lucru, iar a treia caracteristică se referă la tipul și incidența în clasa de elevi a **problemelor de comportament**. Nu toți autorii acceptă deficitul de atenție ca problemă de învățare.

Mercer (1987), prin analiza pe trepte de vârstă și pe posibilități de intervenție adecvată, realizează o altă perspectivă de prezentare a caracteristicilor copiilor cu deficiențe specifice de învățare. El se referă la **ariile de probleme** asupra cărora se poate interveni, la evaluarea acestora și la intervenția necesară în patru vârste ale copilăriei, precum și la vârsta adultă.

Caracterul unic

Toți autorii recunosc că elevii cu dificultăți specifice de învățare se disting prin **caracterul unic pe care îl prezintă dificultatea fiecăruia.** Aceasta, pentru că există grade foarte diferite de abilități și de deprinderi practice la fiecare individ. Deși se constată că dificultățile de învățare specifice sunt dizabilități care țin de esența procesului de învățare, și nu sunt legate în mod necesar de alte tipuri de dizabilități, se remarcă prezența unor cerințe comune față de procesul educativ.

Diferențele între ariile funcționale și relația cu inteligența cognitivă

Cel mai adesea, determinarea dizabilităților de învățare este realizată în funcție de **diferențele existente între ariile funcționale**. După Carol Crealock și Doreen Kronick (1993), un elev este descris ca având dizabilități de învățare dacă manifestă disparități evidente între ariile în care reușește performanțe și cea sau cele în care are dificultăți. De aici, persoane cu orice tip de nivel intelectual pot avea dizabilități de învățare. Se recunoaște faptul că majoritatea definițiilor denumesc persoanele cu **dizabilități de învățare** ca având o inteligență *aproape normală*, *normală* sau *peste normal*. Este clar că se face referire la inteligența cognitivă. În ceea ce privește persoanele cu alte dizabilități, acestea pot să aibă și dizabilități de învățare și, în mod frecvent, acestea sunt înțelese ca handicap multiplu.

Dizabilitățile de învățare pot afecta în **ariile inteligenței** domeniile:

– **limbajul;**
– **spațiul/timpul;**
– **vizualul;**
– **matematica;**
– **cunoașterea corpului;**
– **cunoașterea a ceea ce poate face social sau practic.**

Pornind de la aceste considerații, se pot evidenția **ariile principale ale dizabilităților de învățare**. Acestea sunt legate de nestăpânirea sau chiar lipsa următoarelor **caracteristici funcționale** ale inteligenței cognitive:

1. **Complexitatea,** care se referă la capacitatea de a putea folosi informații complexe sau sarcini, sau de a efectua mai multe sarcini o dată.

2. **Adaptabilitatea și flexibilitatea** se referă la a recunoaște că pot exista alternative și să le poată folosi.

3. **Realizarea și rememorarea unor diferențe,** care are în vedere capacitatea de a identifica aspectele importante din informații și reamintirea lor, sau a uita aspecte neimportante și a nu identifica agenții care le însoțesc.

4. **Judecata,** care se referă la capacitatea de selectare a opțiunilor, explicarea alegerilor, comportamente de utilizare etc.

5. **Gândirea simbolică,** ce are în vedere abilitatea de a gândi și de a alege limbajul, punctuația, simbolurile matematice, gesturile etc., dar și reprezentarea acestora pe plan mental și posibilitatea de a vedea generalizările între sferele cunoașterii, ca și perceperea schemelor de legătură între cunoștințe.

6. **Perceperea schemelor și ritmurilor care caracterizează formele de cunoaștere,** care are în vedere competențele legate de producerea și distribuirea adecvată a conținuturilor, de realizarea schemelor chiar și atunci când lipsesc anumite părți.

7. **Reflecția,** care este abilitatea de a gândi dinainte la o acțiune, în proces și secvențe de derulare; abilitatea de a face inferențe legate de succese și nereușite.

Caracteristici comportamentale corespondente ariilor funcționale

Putem astfel să identificăm **dizabilitățile de învățare** ca modalități speciale sau specifice prin care persoana:

– poate opera complexitatea;
– poate utiliza abordările alternative;
– prezintă şi îşi aminteşte informații importante;
– foloseşte judecățile adecvate;
– gândeşte abstract;
– reține scheme în cunoaştere;
– reflectă realitatea în funcție de ceea ce face, a făcut sau trebuie să facă.

Cum dizabilitățile apar în **arii specifice de funcționalitate,** care accentuează deficitele intelectuale, este important să se determine care sunt ariile în care se manifestă dificultăți şi cum se manifestă acestea în competențele persoanei. Astfel, se poate evidenția manifestarea dificultăților de învățare în:

– înțelegerea sau producerea limbajului;
– înțelegerea şi folosirea spațiului sau timpului;
– a da sens şi a-şi aminti ceea ce vede;
– folosirea corpului;
– înțelegerea matematicii;
– domenii sociale sau practice.

O astfel de perspectivă ne oferă şi **Hodder, Clive, Waligun şi Willard** (1986), care sintetizează caracteristicile ce evidențiază dificultățile de învățare în următoarele categorii:

– dificultăți de ordin general;
– dificultăți vizuale;
– dificultăți afective sau de comportament;
– dificultăți de ordin social.

Pentru fiecare dintre cele patru tipuri de dificultăți, ei listează criteriile sau **caracteristicile comportamentale** care sunt specifice.

Astfel, **dificultățile de ordin general** care pot indica o problemă de învățare sunt precizate de următoarele **comportamente**:

– hiperactivitate;
– slabă capacitate de a fi atent;
– orientare confuză în spațiu şi timp;
– incapacitate de a urmări instrucțiunile orale;
– poftă necontrolată de dulce;
– hipoglicemie;
– ambidextrie după vârsta de 8 ani;
– inversarea literelor sau a cuvintelor;
– face constant greşeli ortografice;
– prinde greu o minge şi o loveşte greu cu piciorul;

– nu poate sări coarda;
– dificultăți în încheierea nasturilor;
– dificultăți în legarea șireturilor;
– mod defectuos de a ține creionul în mână;
– caligrafie mediocră;
– mers dificil;
– incapacitate de a sări;
– stângăcie;
– eșecuri frecvente;
– ezitări la coborârea scărilor;
– dificultăți în a sta într-un picior;
-dificultăți în a merge cu bicicleta și a merge de-a lungul unei linii.

Caracteristicile **comportamentale** care indică **dificultăți vizuale** la elevi sunt:

– capul foarte aplecat;
– tensiune vizuală remarcată în strabism, clipire des, își freacă ochii, îi fug ochii, sare cuvinte sau rânduri când citește, își apropie mult ochii de pagină când scrie sau citește etc.

Tulburările de comportament și/sau **afective** sunt evidențiate prin comportamente ca cele de tipul:

– imagine greșită de sine;
– accese colerice sau de ostilitate;
– impulsivitate excesivă;
– închidere în sine sau dezorientare.

La acestea se adaugă și o serie de caracteristici care vădesc **dificultăți de ordin social** cum ar fi:

– tendința de a se juca cu copii mai mici decât ei;
– dificultatea de a stabili raporturi cu colegii;
– evitarea situațiilor sociale noi.

După autorii menționați, copiii considerați ca având dificultăți de învățare clasice profunde, de obicei de origine neurologică (pe care le-am evidențiat ca specifice), constituie numai 3% din populație. Acestea provin dintr-o leziune cerebrală sau au origine genetică. Un grup mai important de copii, până la 4%, prezintă caracteristicile menționate, însă mai puțin pronunțate. Comun acestor două grupuri găsim:

- **asemănarea comportamentelor de tip intelectual cu cele specifice deficiențelor de intelect;**
- **învățarea în ritm lent;**
- **tulburările de comportament**.

Este evident faptul că și în prezentarea caracteristicilor dificultăților de învățare există multe suprapuneri, ambiguități, neclarități la autori diferiți.

Semnalăm că diferențierea între **dificultăți specifice de învățare și dificultăți generale de învățare** nu este mereu respectată în materialele redate.

De asemenea, foarte multe studii care se referă la **dificultățile specifice de învățare** le denumesc simplu: **dificultăți,** ceea ce poate crea confuzii.

Avantajul prezentării tuturor acestor puncte de vedere constă în atragerea atenției asupra **tuturor problemelor de învățare, dar și al unicității formelor de manifestare**. Abordarea tuturor problemelor asigură acordarea atenției asupra diferitelor manifestări și nevoia de înlăturare a acestora prin metode și procedee specifice.

Competențe intelectuale și funcția cognitivă

Carol Crealock și Doreen Kronick (1993, p. 7) sumarizează, în tabelul următor, ariile **competențelor intelectuale, ale funcțiilor cognitive și comportamentele** care descriu **dizabilitățile de învățare.**

Interacțiunea între competențele intelectuale și funcția cognitivă

Funcția cognitivă / Comportament	Ariile competenței intelectuale						
	Limbaj	Spațial/ Temporal	Vizual	Matematică	Cunoașterea corpului	Social	Practică
Complexitate/ Flexibilitate							
Atenție/Memorie							
Judecată							
Gândire simbolică							
Concepte/ Scheme							
Reflecție/ Imaginație							

Ca încercare de clasificare a **dificultăților de învățare,** Ministerul Educației din Canada, în 1986, evidențiază următoarele categorii:

– copii cu tulburări de percepție vizio-spațială;
– copii cu tulburări de limbaj;
– copii cu tulburări de atenție.

Ghidul care se adresează cadrelor didactice din Ontario, Canada (1986), pornind de la categoriile menționate, explicitează faptul că la copiii cu dificultăți de învățare se observă o **incapacitate de a trata anumite informații.** Aceasta se traduce printr-o serie de dificultăți care aparțin sferei învățării:

– dificultăți în stilul de organizare;
– dificultăți în orientare;
– colaborare și socializare;
– predispoziție spre accidente;
– adaptare dificilă la schimbare;

– **hiperactivitate sau inerție;**
– **lipsă de atenție**.

Indicatori sau semne în integrarea școlară

Chiar dacă încearcă să achiziționeze sau au achiziționat abilități și aptitudini în anumite domenii de dezvoltare, elevii care prezintă dificultăți de învățare se caracterizează prin trei elemente care denumesc **modul lor de integrare școlară**:
– **lipsa evoluției în anumite domenii ale activităților școlare;**
– **randament inegal în rezultatele școlare;**
– **nu pot beneficia de ceea ce le oferă clasa obișnuită.**

Ca mai toate studiile realizate asupra acestei categorii de copii, și în acest document se specifică **heterogenitatea** acestei categorii.

Se relevă la toți elevii cu dificultăți de învățare faptul că au **antecedente sociale**, **afective**, **culturale și/sau educative,** dar nu au nici deficiențe, nici comportamente de alt tip. Este evidențiată și tendința către alergii, tulburări fizice minore și alte probleme de sănătate, cum ar fi otita. Iată de ce copii cu **dificultăți specifice de învățare** se disting mai puțin prin apartenența la o categorie sau alta de deficiență și mai mult prin **tabloul unic** al problemelor fiecăruia.

Această observație ne îndeamnă să identificăm mai mult aspectele legate de **problemele bazale ale învățării** și mai puțin de cele medicale sau asociate. Este mai curând nevoie să găsim răspunsuri individuale și mai puțin să introducem copiii într-o categorie. Diferențele individuale unice sunt la ei mai importante decât diferențele de grup.

Acest lucru explică de ce nu se pot introduce criterii precise în clasificarea dificultăților de învățare, și astfel se recunoaște și se acceptă varietatea clasificărilor.

Alți indicatori: abilitățile de bază în activitatea școlară

Chiar dacă unii dintre acești elevi nu au dificultăți de învățare grave, ei întâmpină mari probleme în învățarea școlară, pentru că **aptitudinile lor intelectuale** sunt mai puțin dezvoltate, **motivația pentru învățare** este slabă, iar **experiențele lor sociale și educative** sunt mai puțin bogate sau, pur și simplu, ei nu sunt sprijiniți suficient de **părinți** în învățare.

Pătrunzând în analiza procesului de învățare, și evidențiind modul de prelucrare a informațiilor, se consideră că elevii care au dificultăți de învățare se caracterizează prin **ineficiența proceselor de bază,** în special prin următoarele manifestări:
– **recepția mesajelor;**
– **conversație;**
– **producere de informații;**
– **concentrarea atenției.**

În esență, putem determina faptul că aceste dificultăți există în viața generală a copilului, dar se observă cel mai bine în **activitatea școlară** și pot avea influență asupra **socializării de ordin general**.

Dacă detaliem domeniile implicate în procesele de bază ale învățării, se poate evidenția că este afectată cel puțin una dintre **abilitățile și deprinderile de bază**, de tipul:

– **ascultare;**
– **raționament;**
– **memorie;**
– **limbaj oral și scris;**
– **lectură;**
– **ortografie;**
– **caligrafie;**
– **calcul;**
– **rezolvare de probleme;**
– **relații spațiale** și
– **interacțiuni sociale.**

Chiar dacă sunt în stare să opereze cu ideile concrete, acești copii au probleme cu **sesizarea semnificațiilor** celor mai subtile. De aceea problema care se ivește pentru ei în cunoaștere este de a explora informația și, odată trecut acest prag, sprijinirea lor să o folosească în contexte diferite. Se ivesc probleme și în exprimare la nivel oral și scris.

Putem considera că, din toate caracteristicile menționate, elevii cu dificultăți de învățare vor fi mai sensibili și mai neadaptați la școală.

Caracteristici generale

În funcție de caracteristicile evidențiate în abilitățile și deprinderile subiectului, McKinney (1984) identifică patru subtipuri de dizabilități de învățare:

- **subtipul 1 (33%)** se referă la deprinderi verbale și deprinderi în independența și orientarea sarcinii;
- **subtipul 2 (10%),** slăbiciuni în informarea generală și în sarcini de orientare;
- **subtipul 3 (47%),** deprinderi scăzute în conceptualizare;
- **subtipul 4 (10%),** deficite în deprinderile de secvențializare și spațiale.

Alte caracteristici depistate la elevii care prezintă cerințe speciale față de educație, deci se încadrează în categoria largă a dificultăților de învățare, sunt următoarele (Hodder, C., Waligun, J., Willard, M.,1986):

– **lipsa maturității și un comportament de tip narcisist și egocentric, ceea ce îi determină pe adulți să îi trateze ca pe copiii mici;**

– **speriați de școală, nu pot depăși aceste probleme decât cu ajutorul colegilor;**

– pot înțelege informațiile, dar sunt incapabili să răspundă la întrebări, ceea ce denotă o incapacitate de redare a celor știute;

– pot fi copleșiți de sarcinile de rezolvat, pot ști să rezolve o problemă, dar nu realizează practic demersul respectiv.

Atunci când vorbim despre **dificultățile specifice de învățare/ tulburări/ dizabilități,** trebuie să identificăm faptul că acestea încorporează o suită de dezordini/ tulburări într-o combinație specifică fiecărui individ și că nu poate nimeni să le manifeste pe toate.

Tabloul caracteristicilor, după Lerner

Lerner, J. (1989) semnala următorul tablou general al caracteristicilor care definesc persoana cu **dizabilități de învățare**:

- **tulburări ale atenției;**
- **dificultăți de mobilizare a strategiilor cognitive ale învățării;**
- **abilități motorii slabe;**
- **probleme perceptuale și de procesare a informațiilor;**
- **dificultăți ale limbajului oral;**
- **dificultăți în citire;**
- **dificultăți ale limbajului scris;**
- **dificultăți matematice;**
- **comportamente sociale inadecvate.**

Modelul de indicatori al lui Kirk și Chalfant

În cadrul acestui grup heterogen de simptome și caracteristici este interesant de analizat modelul pe care îl elaborează **Kirk și Chalfant** (1984, p.14), care sugerează două tipuri mari de dificultăți specifice de învățare:

- **dificultăți de învățare și dezvoltare;**
- **dificultăți de învățare academice/teoretice.**

Primele se referă la **deprinderile de bază** sau **de preachiziție:**

- **memorie;**
- **atenție;**
- **deprinderi perceptuale;**
- **deprinderi de gândire;**
- **deprinderi de limbaj oral și scris.**

Cea de-a doua categorie se referă la **învățarea școlară ca achiziție,** adică:

- **citire;**
- **aritmetică;**
- **scris de mână:**
- **rostire** și
- **exprimare în scris.**

2.2. DISPERSIA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

În ceea ce privește dispersia dificultăților de învățare în rândul populației, majoritatea specialiștilor afirmă existența acestora la **toate vârstele: preșcolar, școlar elementar, școlar secundar și adult**. Mai mult, în ultimul deceniu există o preocupare pentru intervenția la nivelul preșcolar, tocmai pentru a se evidenția posibilitatea remedierii la vârstele timpurii, ca și la vârstele adulte, preocupări care constituie o șansă în plus pentru prelungirea vieții și înțelegerea învățării permanente.

2.3. CAUZELE DIFICULTĂȚILOR SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE

Mecanismele prin care un copil ajunge să aibă dificultăți de învățare nu sunt cunoscute pe deplin. Când este vorba de dificultățile de învățare pasagere, nespecifice sau de dezvoltare, cauzele cele mai elocvente se găsesc în lipsa sprijinului adecvat în învățare pe parcursul primelor experiențe psihosociale ale copilăriei mici, dar și în deficiențe în structurile biofuncționale care determină procesele de învățare de bază. Depistate la timp și printr-o intervenție timpurie, adecvată, acestea pot fi remediate în funcție de momentul acțiunii de remediere, al metodei și al extinderii problemelor respective.

Dacă ne referim însă la acele dificultăți de învățare care sunt specifice, cu grad de relativă constanță și gravitate în adaptarea copilului la viața școlară și socială, care apar câteodată tocmai pentru că nu s-a intervenit la timp și adecvat, lucrurile se complică și explicațiile cauzelor devin mult mai dificil de identificat.

Tipuri de cauze

Pentru că explicațiile care se dau acestor tulburări sunt diferite și de multe ori confuze, se vorbește despre: identificarea **„cauzelor posibile"**, de **„cauzele reale"**, **„cauze presupuse"** și chiar despre **„neputința precizării etiologiei"** (Ungureanu, 1998, p. 51).

Printre cauzele presupuse pot fi menționate:

– **cauze biologice și fiziologice;**
– **cauze psihologice;**
– **cauze aparținând mediului educațional;**
– **cauze necunoscute**.

Abordările cauzelor

Când ne referim la dificultățile școlare, vocabularul utilizat, ca și modelele explicative cu privire la cauze sunt extrem de variate. Pe de o parte, profesorii au

explicații privind cauzele dificultăților de învățare, pe de alta, curente diferite de cercetare și intervenție avansează modele diferite explicative și cauzale. Practic, dificultățile de învățare devin o problemă când elevul are o rămânere în urmă sau chiar un eșec. Cei mai mulți specialiști se referă la abordările de ordin cognitiv, alții acordă atenție limbajului și dezvoltării abilităților sau chiar accentuează rolul întăririi în învățare. De aici vin și numeroasele concepții cu privire la dificultățile școlare.

G. Goupil (1997, p. 57) identifică mai multe orientări care definesc cauzele și orientează intervenția în cazul dificultăților de învățare. Aceste abordări sunt următoarele:

- **abordările de tip neurologic și medical;**
- **abordările care își găsesc cauzele în tulburările instrumentale și deficiențe diverse;**
- **abordările bazate pe tratarea informației;**
- **abordările bazate pe afectivitate;**
- **abordările bazate pe interacțiune;**
- **abordarea de sinteză a diferitelor perspective.**

Abordările de tip neurologic și medical. Acestea găsesc originea dificultăților de învățare în probleme de tip medical. Este vorba de deficite neurofiziologice și perceptive, ereditate biologică – ca factor de predispoziție, afectări minore cerebrale, lipsă de maturizare, necoordonări, iregularități biochimice sau mici traumatisme cerebrale.

Abordările care își găsesc cauzele în tulburările instrumentale și deficiențe diverse. La finele anilor '60, mai mulți autori explică dificultățile de învățare prin tulburări instrumentale. Aceste instrumente corespund, așa cum am precizat anterior, unor funcții diferite interne și externe. Legați de dezvoltarea inteligenței intelectuale, factorii instrumentali regrupează elemente ca memoria, limbajul, percepția vizuală și auditivă, percepția timpului și spațiului, schema corporală. Frostig, 1976 (apud Goupil, 1997, p. 59) a descris percepția vizuală prin următoarele dimensiuni principale:

- **coordonarea oculomotorie (coordonarea ochiului cu mâna la execuția unor sarcini diferite);**
- **percepția figură-fond (posibilitatea de a recunoaște aceeași formă în fonduri schimbate);**
- **conservarea formei (capacitatea de a recunoaște aceeași formă, deși există variații);**
- **percepția poziției spațiale (capacitatea de a recunoaște o poziție și de a discrimina obiectele în funcție de poziții diferite);**
- **percepția relațiilor spațiale (posibilitatea de a distinge relațiile spațiale ale unui obiect prin raportare la altul);**
- **orientarea dreapta-stânga (capacitatea de a se orienta în raport de stânga și dreapta în funcție de sine, de alții și de obiecte);**

- structurarea temporală (capacitatea de a recunoaşte şi de a respecta diferitele structuri temporale);

- discriminarea auditivă (capacitatea de a discrimina sunete şi zgomote);

- memoria vizuală (capacitatea de a recunoaşte forme şi obiecte cunoscute);

- memoria auditivă (capacitatea de a-ţi aminti de sunete şi a le repro-duce corect).

Abordările bazate pe tratarea informaţiei. Acestea recunosc rolul recepţionării, stocării şi organizării informaţiei în dificultăţile de învăţare. Este vorba de rolul pe care îl are în învăţare capacitatea de a interpreta ceea ce ne înconjoară şi de a da sens. Acest proces se petrece în etape, are la bază memoria şi strategiile acesteia de stocare şi structurare a informaţiilor. Strategiile de tratare a informaţiilor facilitează învăţarea şi au influenţă în planul afectiv şi motivaţional al elevului. Se disting strategii *cognitive* (facilitează achiziţia, înmagazinarea şi utilizarea informaţiei, unele memorizarea seriilor de informaţii, altele permit stabilirea legăturilor, altele formarea categoriilor etc.) şi *metacognitive* (identifică metacunoaşterea, adică capacitatea de a gestiona, ajusta şi regla acţiunile cognitive în cadrul învăţării).

Abordările bazate pe afectivitate. Afectivitatea e prezentă în toate gesturile individului. Astfel, dificultăţile de învăţare sunt legate de situaţii dezagreabile care antrenează reacţii emoţionale puternice, de situaţiile care determină motivaţia, reacţiile elevului în faţa atitudinilor colegilor lui şi ale profesorului. Situaţiile pe care le trăieşte un elev în cadrul activităţilor şcolare au efecte asupra modului în care el abordează învăţarea.

Abordările bazate pe interacţiune. Este vorba despre acele abordări care acordă importanţă corelării mai multor factori şi unor cauze care sunt multiple, nu unice. G. Goupil propune în acest tip de abordare identificarea următoarelor dimensiuni:

– **cauze fizice** legate de probleme neurologice, vizuale sau auditive. Separat sau în asociere. Acestora li se adaugă „statutul fizic”, adică modul în care trăieşte şi este îngrijit, hrănit, elevul. Putem face referire la identificarea nevoilor de bază ale oricărui individ şi la faptul că, pentru a învăţa şi a dezvolta o motivaţie adecvată învăţării, elevul trebuie să primească acoperirea nevoilor fizice, ca nevoi de bază în dezvoltarea sa. (Vezi precizările modelului piramidei nevoilor individuale, aşa cum a fost elaborat de Abraham Maslow, încă din 1943: Nevoi fizice, securitate, dragoste şi apartenenţă, stimă de sine, actualizarea sinelui sau autorealizarea, a şti şi a înţelege.)

– **dezvoltarea intelectuală şi emoţională** a elevului;

– **şcoala şi sistemul de învăţare** propus de aceasta;

– **nivelul cultural şi socio-economic al familiei.**

Abordarea de sinteză a diferitelor perspective. Fiecare abordare pune accentul pe anumiţi factori explicativi. În mediul şcolar există o mare varietate de dificultăţi, aşa cum cauzele acestora sunt multiple şi variate.

Sinteza modelelor explicative în dificultăţile de învăţare (adaptare în traducerea autorului, după Goupil, G., p. 68, 1997)

ABORDAREA	CARACTERISTICILE
Tip neurologic şi medical	Accentul pe procesele neurofiziologice şi pe diagnostic
Abordare de tip intelectual	Accentul pus pe deficite le elevului în ceea ce priveşte bazele intelectuale ale învăţării şi pe simptomele acestui deficit
Prelucrarea informaţiei	Accentul pus pe interpretarea informaţiei în relaţie cu învăţarea
Bazat pe afectivitate	Accentul pus pe problemele de emotivitate şi relaţia acestora cu tulburările de învăţare
Accentul pe interacţiunea factorilor	Accentul pus pe factori multipli în interacţiune, activitate, şcoală şi învăţământ.

Cauze reale

Majoritatea autorilor vorbesc despre trei categorii de cauze reale posibile:

1. organice;

2. funcţionale bazale (la nivelul metabolismului celular);

3. educaţionale.

Astfel, sintetizând clasificări numeroase ale cauzelor, Lerner, J. (1989) consideră cele mai elocvente trei posibilităţi:

– afecţiunile cerebrale;

– variaţia echilibrului bio-chimic;

– calitatea influenţelor din mediul ambiant.

Cele mai multe preocupări actuale constau în identificarea cauzelor ce ţin de mediul de educaţie şi învăţare, tocmai pentru că aceasta este premisa unei posibile remedieri.

Dacă se iau în studiu elementele de bază în învăţare, evidenţiate în acumularea informaţiilor despre lume şi viaţă, se poate considera că dificultăţile specifice de învăţare au drept cauze:

– aptitudini intelectuale de învăţare, mai puţin dezvoltate şi structurate;

– motivaţia pentru învăţare este mai scăzută;

– experienţele sociale şi educaţionale sărace;

– lipsa sprijinului necesar în educaţie şi învăţare.

Lovitt (1978) se referă în studiile sale la faptul că începuturile învăţării şcolare caracterizate de **tehnici inadecvate şi profesori slabi** pot constitui certitudinea unor tulburări de învăţare, iar **Engelman** (1977) consideră chiar că 90% dintre copiii etichetaţi cu dificultăţi de învăţare au fost **prost învăţaţi** (Heward şi Orlansky, 1980, p. 143). De aceea ei consideră că dificultăţile de

învățare sunt „făcute, nu înnăscute". Este însă exagerat să considerăm **instruirea inadecvată** singura cauză. Chiar și la autorii menționați, 10% dintre copiii cu dificultăți de învățare datorează problemele lor funcționării deficitare a sistemului nervos central.

Într-o perspectivă pedagogică suntem interesați de posibilitatea intervenției adecvate și deci de identificarea momentului de declanșare a dificultăților de învățare, precum și de modalitățile optime de educare și de instruire.

În ghidul oferit profesorilor canadieni, pentru a aborda problematica copiilor cu dificultăți de învățare (Ontario, 1986), se specifică faptul că dificultățile de învățare de tip clasic, care pot fi considerate de origine gravă, neurologică, constituie un procent de numai 3% din populația școlară.

2.4. EVALUAREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

Definirea evaluării

Când prezentăm evaluarea dificultăților de învățare, trebuie să pornim de la o teză cu valoare de definiție necesară în abordarea oricărui tip de dizabilități:

Evaluarea dificultăților de învățare este un proces complex de identificare de particularități, capacități, abilități și deprinderi, măsurarea acestora și compararea – proces care necesită timp și instrumente variate și se face în vederea intervenției care să dezvolte abilități și să remedieze anumite limitări funcționale.

Dacă **identificarea** și **măsurarea** sunt asemănătoare în diferite accepțiuni, problemele vin de la **comparare**. Pentru ce facem această comparare? Pentru a eticheta copilul și a-l încadra într-o ierarhie sau pentru a interveni și a sprijini formarea unor noi abilități, precum și remedierea unor aspecte ?

Măsurarea precede evaluarea. Măsurarea constă în determinarea valorii unei acțiuni sau fenomen cu ajutorul cifrelor, în timp ce *evaluarea este acțiune de apreciere a fenomenului cu ajutorul datelor obținute prin măsurare.* La baza unei evaluări corecte stau tehnicile de măsurare eficiente (Mușu, I., 2000, p. 136).

Caracteristicile evaluării în dificultățile de învățare

De la început facem sublinierea că, în cazul dificultăților de învățare, cea mai eficientă evaluare este cea care se realizează în mod **global**, ținând cont de toți parametrii de dezvoltare psihică ai copilului și de caracterul unic al dificultăților. În același timp, evaluarea este necesară **cât mai de timpuriu,** pentru că și intervenția eficientă este cea timpurie. În ceea ce privesc **instrumentele evaluării,** ele aparțin atât psihologiei, cât și pedagogiei – fiind teste, probe, grile de observație formală și informală.

Evaluarea dificultăţilor de învăţare este realizată de specialiştii psihopedagogi, dar trebuie sprijinită de părinţi şi de cadrele didactice care lucrează cu copilul la şcoală.

Evaluarea este, în primul rând, un proces de punere şi rezolvare a problemelor.

Evaluarea dificultăţilor de învăţare este un proces ce implică o cantitate mare de informaţii diverse şi interpretarea acestora, pe baza cărora se iau deciziile de intervenţie şi, dacă este cazul, de clasificare şi încadrare.

Folosim evaluarea în cazul copiilor cu dificultăţi de învăţare pentru a identifica iniţial ce **nevoi de intervenţie** există şi de **ce tip de programe** are nevoie copilul. Orice intervenţie în dificultăţile de învăţare presupune şi evaluarea programului utilizat. Spunem că **evaluăm şi programele** folosite, adică, după ce se realizează un anumit tip de intervenţie, printr-un *plan individualizat de intervenţie*, periodic se evaluează gradul de adecvare a acestuia, precum şi comportamentele noi însuşite de copil. După orice intervenţie se realizează şi o evaluare finală.

În cazul dificultăţilor de învăţare, evaluarea se referă deci la competenţele şi capacităţile copilului, exprimate în anumite comportamente, dar şi la programul de intervenţie. Altfel spus, evaluarea se realizează **cu scopul unei intervenţii şi pentru aprecierea eficienţei acesteia, şi nu de dragul măsurării.**

Practic, indiferent de orientarea ei, **evaluarea** este iniţiată pentru a determina dacă un elev trebuie să beneficieze de servicii de educaţie specială şi ce tipuri de intervenţie sunt cele mai utile pentru el.

Tipurile evaluării

La nivelul dificultăţilor de învăţare evidenţiate în şcoală, în funcţie de instrumentele utilizate există două tipuri de evaluare: **formală** şi **informală.**

Evaluarea formală implică utilizarea unor instrumente de tipul:
- teste de inteligenţă, de aptitudini, de învăţare;
- teste de înţelegere;
- teste şi probe pentru a evidenţia abilităţile motorii, discriminarea de tip auditiv, a culorilor, comportamentele adaptative, abilităţile de limbaj, adaptarea comportamentală şi socială etc.

Evaluarea informală include proceduri şi tehnici cum ar fi:
– observaţia sistematică;
– analiza probelor de lucru;
– analiza sarcinilor;
– analiza erorilor;
– interviuri;
– chestionare;
– analiza înregistrărilor etc.

Evaluarea se poate analiza şi se diferenţiază prin modul în care antrenează anumite acţiuni (Campione, 1989, Feuerstein, 1979, 1980, apud Muşu, 2000). Se

vorbeşte despre **evaluarea statică** şi **evaluarea dinamică**. ***Evaluarea statică*** este considerată de bază, pentru că pune accentul pe ceea ce face elevul efectiv, nu pe capacitatea de dezvoltare. ***Evaluarea dinamică*** caracterizează evaluarea potenţialului de dezvoltare, adică se bazează pe evaluarea proceselor psihologice implicate în învăţare şi dezvoltare.

Se poate considera ca o teză generală ideea că orice program de intervenţie în sfera acestui tip de dificultăţi trece printr-o **evaluare iniţială**, apoi printr-o **evaluare permanentă**, care aduce corecţiile necesare pe parcursul remedierii problemelor de învăţare şi monitorizează schimbările, progresele şi achiziţiile, precum şi o **evaluare finală** a programului, când se evidenţiază progresele înregistrate pe o anume perioadă propusă şi orientările eventualelor reveniri.

Diferenţe între evaluări

Având în vedere varietatea deosebită a dificultăţilor de învăţare, neclaritatea termenilor, şi problema evaluării este prezentată diferit, uneori confuz, în literatura de specialitate.

Diferenţele semnificative vin din răspunsul la întrebările: „Cine face evaluarea?”, „Când este cel mai bine să se intervină?” şi „Cum se realizează aceasta?”

Dacă punem accentul pe **prevenirea dificultăţilor** de învăţare ca dificultăţi de ordin instrumental – în primul rând – şi pe posibilitatea de intervenţie legată de intrarea copilului în şcoală, ca şi de sprijinirea în acest context a învăţării, se poate vorbi de următoarele tipuri de evaluări:

– **evaluarea timpurie** (precoce) a dificultăţilor de învăţare, realizată la vârsta preşcolară;

– **evaluarea maturităţii**, la momentul intrării în şcoală (evaluare iniţială);

– **evaluarea complexă**, continuă, care se realizează prin instrumente variate, în mod cât mai complet şi contextualizat (**Hodder, Waligun, Willard**, 1986, p. 37).

Evaluarea timpurie a dificultăţilor de învăţare prezintă un anumit specific determinat de faptul că copilul mic se găseşte în grija familiei, care poate, sau nu, constata dificultăţile în procesul adaptării. În acelaşi timp, majoritatea problemelor legate de funcţionarea proceselor de învăţare se pot remedia dacă se cunosc la timp şi se intervine adecvat. Se pune deci problema unei cunoaşteri a dificultăţilor de învăţare de la vârstele foarte mici, prin semne caracteristice pe care să le poată identifica persoana care are în grijă copilul. Apoi, trebuie să se procedeze la o **evaluare de tip diagnostic** individual la acei copii la care s-au semnalat cerinţe speciale faţă de învăţare. Subliniem ca foarte important faptul ca nevoile de învăţare ale elevilor să fie determinate cât mai devreme, dacă se poate înainte de debutul şcolar.

Abordări în evaluarea dificultăților de învățare

Există trei abordări largi referitor la evaluarea copilului cu dizabilități de învățare (Institutul ROHER, Canada, 2003):

– abordarea prin raportare la standarde;

– abordarea prin raportare la criterii;

– abordarea prin raportare la individ.

Evaluarea și indicatorii prin raportare la standarde măsoară performanțele unui copil într-o anume arie de dezvoltare, pornind de la un standard stabilit prin testarea unui eșantion reprezentativ pentru copii. Fiecare copil evaluat este comparat cu standardul aplicat (de regulă, cu punctaj mediu) și astfel se poate determina performanța particulară a respectivului copil. Numai prin compararea performanțelor unui copil cu cele standard se pot dezvolta deprinderile intelectuale, de limbaj și cele motorii, pentru a corespunde cu vârsta sa. Educatorii și specialiștii în dezvoltarea copilului includ tot mai mult în această evaluare perspectiva holistică, care nu se mai bazează exclusiv pe teste pe bază de standarde. Se pune astfel problema că această evaluare, prin comparație cu performanțele standard, duce la etichetare și reproduce stereotipiile culturale cu privire la dizabilitate.

În esență, **testele standard**:

- sunt valabile pentru verificarea încadrării legale pentru servicii de educație specială;
- pot determina dacă un elev achiziționează conform așteptărilor;
- asigură compararea realizărilor diferiților elevi;
- asigură bazele generale pentru compararea programelor de remediere.

Dezavantajele acestor tipuri de teste sunt:

- rezultatele sunt deseori prea generale pentru a asigura o orientare a instrucției specifice unui elev;
- nu sunt legate direct de secvențele programelor de instruire;
- nu pot fi modificate în funcție de condiții specifice;
- sunt de valoare minimală pentru a indica cât de mult sau cât de puțin a învățat elevul.

Evaluarea și indicatorii prin raportare la criterii sunt utilizați pentru a determina punctele forte și punctele slabe ale unui copil, nu prin a-l compara cu alții, ci prin raportare la un set de deprinderi prestabilite presupuse a fi esențiale. Evaluarea gravitează în jurul unor obiective specifice de învățare. Avantajul acestei evaluări constă în utilitatea ei de a fi instrument de documentare a progresului realizat, stabilind eficiența instrucției-intervențiilor și pregătind terenul pentru însușirea unor deprinderi ulterioare. La acest nivel întâlnim evaluările prin raportare la curriculum ca un sub-set de evaluări prin raportare la criterii. Acestea folosesc obiectivele curriculare ca bază de evaluare, respectiv ce anume se predă la clasă. În cea mai mare măsură, accentul se pune pe deprinderile de studiu teoretic (sau academic) și pe citire. Evaluările încorporate în curriculum utilizează activitățile curriculare care funcționează ca obiective ale instrucției, precum și ca

evaluări care privesc stadiul şi progresul. Deşi testele prin raportare la criterii nu compară copiii cu nici un standard, ci stabilesc deprinderi şi comportamente ţintă pe care copiii urmează să le realizeze, se creează, totuşi, ca şi în cazul testelor, prin raportare la standarde, aceleaşi dileme: stabilirea de criterii sau norme de dezvoltare care nu permit măsurarea unui proces de dezvoltare individual, unic şi diferit.

Avantajele **testelor criteriale** sunt:

- se dovedesc utile pentru verificarea unor deprinderi precise, ceea ce asigură o direcţionare clară a instruirii;
- analiza testelor indică locul în care programul individual al unui copil este eficient sau ineficient;
- asigură un mijloc de comunicare mai plin de semnificaţie şi mai cuantificabil;
- corespund mai bine pentru determinarea progresului programului unui copil cu dizabilităţi.

Şi aceste teste au o serie de *dezavantaje*:

– criteriile luate în analiză pot fi dificil de stabilit;

– dificultăţi legate de folosirea lor de către anumiţi profesori;

– nu prezintă valoare pentru copiii atipici;

– sunt ineficiente pentru măsurarea nivelului de performanţă în raport cu alţi copii.

Evaluarea şi indicatorii prin raportare la individ. Sunt menite să măsoare progresul copilului pe parcursul procesului unic de dezvoltare şi învăţare. Aceste evaluări pornesc de la a recunoaşte că orice copil se modelează prin interacţiunea dintre aspectele sale biologice şi cele de mediu şi prin ceea ce aşteaptă ceilalţi de la viaţa şi viitorul copilului. Evaluările se fac în contextul particular de viaţă şi în funcţie de particularităţile-calităţile unice ale copilului. Nu se urmăreşte numai simpla evaluare a copilului, ci şi calitatea relaţiilor lui cu ceilalţi, modul în care dezvoltarea sa este influenţată şi modelată de familie, şcoală sau comunitate, precum şi valorile, cultura, legile şi politicile sociale dominante. Cu alte cuvinte, nu se poate rupe evaluarea de viaţa complexă cu încărcătură socială a fiecărui copil. Putem da ca exemplu la acest tip de evaluare preocuparea **Institutului de Cercetări pentru Copilăria Timpurie** (SUA) privind măsurarea creşterii şi dezvoltării copiilor americani. Acesta a elaborat un set de indicatori, prin raportare la individ, numiţi *Indicatori de dezvoltare şi creştere individiualizată* (ICDI). Aceşti indicatori au scopul de a măsura atât realizările obţinute de copii, cât şi efectul asupra acestor realizări a intervenţiilor, mediului şi relaţiilor cu părinţii, profesorii etc. În mod special, aceşti indicatori obţin următoarele precizări:

– măsoară performanţele copiilor în anumite arii specifice care se stabilesc individual, în funcţie de obiectivele programului educativ al fiecărui copil;

– oferă indicii privind ritmul de dezvoltare şi creştere în timp;

– măsoară efectul intervenţiilor asupra ritmului de creştere şi dezvoltare a copilului;

– măsoară succesul unor intervenţii pentru îmbunătăţirea realizărilor;

– folosesc realizările obținute de fiecare copil în parte pentru a stabili succesul intervențiilor în ceea ce privește îmbunătățirea realizărilor pentru toți copiii sau pentru anumite sub-grupuri specifice.

În concluzie, la acest tip de abordare a evaluării dificultăților de învățare, dacă setul inițial de obiective stabilit pentru un anume copil se precizează prin raportare la standarde sau la criterii de dezvoltare, și nu la potențialul și talentele unice ale fiecărui copil, chiar și acest tip de evaluare are limitările lui.

Analizând **toate cele trei tipuri** de abordări ale evaluării, trebuie să precizăm că fiecare set de indicatori servește unui anumit scop și trebuie utilizat în raportare la celelalte. Măsurătorile prin raportare la standarde sunt adecvate pentru a compara un copil cu un grup standard prestabilit, pentru a determina o întârziere sau o neconcordanță față de respectivul standard. Acest tip de măsurări este util pentru a determina alegerea sprijinului și a serviciilor. Măsurătorile prin raportare la criterii sunt adecvate pentru evaluarea punctelor forte și a slăbiciunilor din deprinderile unui copil, precum și pentru a determina cerințele acestuia. Ele pot ajuta la elaborarea Planului Individualizat de Servicii și a Planului Educațional Individualizat. Măsurătorile prin raportare la individ sunt adecvate pentru monitorizarea progresului, evaluarea dezvoltării și măsurarea realizărilor pentru fiecare copil în parte, precum și pentru corelarea rezultatelor în scopul măsurării și monitorizării realizărilor unui copil sau a unui grup de copii. Aceste evaluări sunt importante pentru evaluarea, orientarea și adaptarea intervențiilor, dar și pentru a măsura eficiența unor intervenții. Ele permit și **implicarea familiei** în luarea deciziilor privind necesitatea, tipul și eficiența intervenției, dar și pentru îmbunătățirea comunicării cu părinții și colaborării cu profesioniștii.

Evaluarea mediului, ca o altă abordare

Unii autori identifică, în afara acestor trei tipuri de evaluări, și **evaluarea mediului** (Witt, Elliott, Gresham și Kramer, 1988). Aceasta constituie mai mult un punct de vedere asupra evaluării și se concentrează asupra mediului școlar. În unele cazuri se fac și aprecieri asupra mediului familial. Este un proces de analiză interrelațională între elev și alți elevi, între elev și profesor, legat de convențiile grupului școlar, așteptările părinților, dar și de ambientul educațional (modul de amenajare a spațiului educativ, mobilier, mijloace, temperatură, zgomot etc.). Avantajele acestui tip de evaluare vin din aceea că profesorii vor identifica valoarea mediului și a relațiilor educaționale pentru învățarea elevilor înainte de a diagnostica o anume problemă de învățare. Acest tip de evaluare este util în strângerea informațiilor și planificarea intervențiilor asupra elevilor cu dificultăți de învățare manifeste în special în sfera comportamentală. Dar există și anumite dezavantaje, legat de faptul că această evaluare este mai subiectivă și mai complexă.

Evaluarea complexă specifică dizabilităților de învățare

În cazul dificultăților de învățare, este de preferat o **evaluare complexă și continuă** a personalității copilului și a parametrilor lui de dezvoltare. Uneori însă, este necesară și **evaluarea singulară** sau cu scop unic.

Putem enumera ca dimensiuni ale evaluării complexe, de ordin general, a dificultăților de învățare (Hodder, Waligun, Willard, 1986, p. 35):

– evaluarea școlară continuă;

– bilanțul de sănătate detaliat (auz, vedere, stare psihică și neurologică);

– evaluarea psihologică;

– evaluarea limbajului;

– antecedentele familiale și sociale;

– evaluarea comportamentului observat în diverse situații.

Evaluarea copiilor cu dificultăți de învățare se poate considera ca necesară în două etape succesive:

a) **În prima etapă** se semnalează o serie de indici generali ai dificultăților care se înregistrează și constituie un prim semnal de alarmă.

b) **În a doua etapă**, acolo unde se constată incidența mai multor parametri responsabili de calitatea învățării, trebuie să se intervină cu aplicarea unor teste și instrumente științifice de măsurare.

Indicii sau indicatorii generali ai dificultăților de învățare se leagă atât la copilul mic, cât și la școlar, de următorii parametri:

– starea de sănătate actuală și în trecut (antecedente la naștere, boli în copilărie);

– informații despre eventuale întârzieri în dezvoltare (mers, vorbit, alergat etc.);

– simptome de hiper- sau hipoactivitate;

– tulburări fizice prezente sau trecute;

– antecedente în familie (alcoolism, maladii mentale etc.);

– observarea comportamentelor copiilor realizată de educator, dar și de părinți.

Desigur, evaluarea globală ne oferă informații inițiale, dar avem nevoie de o evaluare detaliată a domeniilor în care putem interveni.

Evaluarea detaliată pe domenii de învățare și dezvoltare

Domeniile dificultăților de învățare, așa cum le-am mai prezentat în acest volum, necesită fiecare o evaluare atentă prin parametrii caracteristici și prin probe specifice. Domenii asupra cărora acționează evaluarea sunt, în general:

– psihomotricitatea;

– percepția vizuală, percepția auditivă;

– limbajul;

– dezvoltarea intelectuală;

– factorii sociali şi personali.

În acest context, evaluarea se adresează caracteristicilor funcţionale care pot fi relevate prin instrumente specifice în domeniile menţionate. Muşu I. (2000), în *Ghidul de predare-învăţare pentru copii cu cerinţe educative speciale*, exemplifică evaluările pe domeniile funcţionale prezentate mai sus. Prezentăm o adaptare în sinteză, pentru a realiza o imagine cât mai adecvată asupra evaluării dificultăţilor de învăţare.

Psihomotricitatea

Evaluarea psihomotricităţii se referă la achiziţiile abilităţilor perceptive motrice în care se evaluează următoarele:

Motricitatea globală, respectiv identificarea problemelor legate de:

– mers,

– etapele dezvoltării motorii,

– echilibru şi coordonare,

– flexibilitate şi rigiditate,

– ţinută posturală,

– amplitudinea mişcărilor şi supleţea lor.

Motricitatea fină, unde se pot identifica probleme de tipul:

– stare de confuzie în executarea unor serii de mişcări precise cu care elevii sunt obişnuiţi;

– lipsa coordonării bilaterale;

– hipo- sau hipersensibilitate vizuală, auditivă, olfactivă sau tactilă;

– dificultăţi ce privesc relaţionarea spaţială, percepţia obiectelor şi diferenţierea stânga, dreapta;

– tulburări de atenţie;

– dificultăţi de adaptare la schimbare.

Schema corporală şi lateralitatea. La acest nivel se folosesc probele prin care se dau informaţii care să evidenţieze:

– cunoaşterea părţilor corpului;

– dezvoltarea şi întărirea propriei scheme corporale;

– dezvoltarea parametrilor care servesc la organizarea spaţiului (înainte, înapoi, dreapta, stânga etc.).

Orientarea-organizarea-structurarea spaţio-temporală, care se identifică prin intermediul probelor care evidenţiază:

– orientarea în spaţiu;

– orientarea în timp;

– măsurarea spaţiului;

– măsurarea timpului.

Percepția vizuală, percepția auditivă

Pentru **percepția vizuală,** la fel ca și pentru **percepția auditivă**, se evidențiază tulburările din trei domenii distincte:

– **discriminarea vizuală și auditivă;**

– **ordinea vizuală și auditivă;**

– **memoria vizuală și auditivă.**

Probele alese vor pune în evidență problemele care apar în fiecare dintre cele trei structuri menționate.

Limbajul

Pentru **evaluarea limbajului,** cele mai multe probe și observații evidențiază:

– sensul, deci componența semantică a limbajului;

– forma, cu următoarele trei componente: fonologia (sunetele și frecvența sunetelor), morfologia și sintaxa;

– utilizarea, care se referă la modul cum se folosește limbajul.

Evaluarea limbajului se face prin probe care evidențiază cunoașterea vocabularului și a conceptelor (sens și formă), cunoașterea sintaxei (forma), capacitatea de deducție și integrare (legătura dintre idei), capacitatea de comunicare (folosirea în situații diferite), limbajul literar și capacitățile metalingvistice (sens, formă și utilizarea limbajului).

Dezvoltarea intelectuală

Pentru a evalua **dezvoltarea intelectuală,** probele și testele folosite vor urmări dacă procesele cognitive sunt caracterizate de probleme cum ar fi (Mușu, I, 2000, p. 36):

– **percepția difuză;**

– **aptitudinile parțiale în rezolvarea problemelor;**

– **aptitudinile verbale slabe, relațiile spațiale deficitare;**

– **instabilitatea perceptivă, precizia;**

– **comportamentul impulsiv, lipsa de reflecție;**

– **aptitudinile slabe în planificare;**

– **atitudinea pasivă față de învățare, neînțelegerea relațiilor;**

– **lipsa de evaluare a ipotezelor, lipsa coerenței logice;**

– **comunicare egocentrică;**

– **răspunsuri doar prin tatonări;**

– **ineficiență în transferul vizual;**

– **dificultăți în discriminarea fond-formă;**

– **lipsa generalizărilor;**

– **memorie mediocră;**

– **lipsa de cunoștințe generale.**

Factorii sociali și personali

Referitor la **factorii sociali și personali**, evaluarea dificultăților de învățare pune în evidență următoarele elemente:

– **imaginea de sine** deficitară, caracterizată prin lipsa de încredere în propriile forțe;

– **percepția socială** deformată, adică intepretările inexacte ale expresiilor faciale, corporale și ale vocii;

– **comportamentul** caracterizat de hiperactivitate sau lipsa de atenție, agresivitate și emotivitate exagerate;

Există mai multe **liste de control** sau **scale de indicatori** care pot preciza dificultățile de învățare determinate de probleme de **atenție, hiperactivitate** sau **comportamente inadecvate:** Un exemplu îl constituie **Scala de activități WERRY–WEISS–PETERS**, privind indicatorii de atenție și de hiperactivitate, și **Lista de control a simptomelor tulburărilor de comportament**, elaborată de **WERRY** și **QUAY**. Ambele se bazează pe **observare și notarea periodică** a anumitor comportamente deficitare.

Instrumentele cel mai cunoscute pentru evaluare

O mare parte din dificultățile de învățare apar doar din **observarea curentă** a comportamentelor și atitudinilor elevilor. Altele sunt evidențiate prin **probe** care pun în mișcare caracteristici mai mult sau mai puțin generale ale domeniilor unde pot apărea dificultăți de învățare. Putem alcătui **grile de comportamente observabile** care definesc unele dificultăți de învățare și pot evalua dificultățile de învățare folosind doar observarea elevilor ca metodă de strângere a informațiilor, la activitățile de la clasă.

Prezentăm mai jos o **listă de caracteristici** ale elevilor, identificate prin observare de către cadrele didactice, și care pot releva dificultățile de învățare ca **indicatori ai dezvoltării** la copilul școlar (adaptare după Hodder, Waligun, Willard, 1986, p. 31):

Domeniul	Caracteristicile
1. Caracteristici de ordin general	**– hiperactivitate; – slaba capacitate de atenție; – orientarea confuză în spațiu și timp; – incapacitatea de a urma instrucțiunile orale; – gust exagerat pentru zahăr; – hipoglicemie; – ambidextrie după 6 ani; – inversiunea literelor sau a cuvintelor; – greșeli de ortografie persistente în timp; – dificultăți în a prinde și a lovi cu piciorul o minge; – incapacitatea de a sări coarda; – dificultăți în a încheia nasturii;**

	– **dificultăți în a lega șireturile;** – **poziția creionului deficitară;** – **caligrafie dificilă;** – **mersul cu dificultate;** – **neîndemânare excesivă;** – **inaptitudinea de a sări sau a se cățăra;** – **căderi frecvente;** – **ezitări la coborârea scărilor;** – **dificultăți ale poziției într-un picior;** – **dificultăți la mersul pe o linie.**
2. Pentru vedere	– **capul foarte înclinat;** – **strânge ochii;** – **clipește des;** – **ochii sunt roșii și lăcrimează;** – **sare rânduri sau cuvinte la citire.**
3. În tulburări afective sau de comportament	– **imagine de sine slabă;** – **accese de furie și ostilitate;** – **toleranță slabă la frustrare;** – **impulsivitate exagerată;** – **închidere în sine sau dezorientare.**
4. Pentru dificultățile de relație socială	– **caută prieteni mai mici decât el;** – **dificultăți în a-și face prieteni;** – **evită situațiile sociale noi.**

Atunci când se relevă incidența mai multora dintre caracteristicile prezentate și se identifică nevoia unei intervenții de remediere, se adaugă și observațiile profesorilor, ale părinților, datele din dosarele copilului și rezultatele obținute la examinarea prin teste. Sunt semnalate în literatura de specialitate mai multe grile și liste de control ale comportamentelor menționate.

Un capitol aparte al relevării indicilor comportamentali în **evaluarea inițială și continuă a dificultăților de învățare școlare** este **limbajul**. Este necesară o evaluare completă a limbajului, atât a celui verbal cât și a celui nonverbal. Observarea limbajului se realizează eficient în mediul său natural, adică cel mai mult în activitățile cotidiene ale elevului. Sunt importante de semnalat și aptitudinile lingvistice, împreună cu modalitățile practice prin care acestea se pun în mișcare. Comportamentul lingvistic trebuie înțeles împreună cu ascultarea, memorarea structurilor de limbaj și descifrarea acestora (înțelegerea).

Măsurătorile realizate prin teste nu sunt făcute în scopul de a afla despre existența și complexitatea dificultăților de învățare, ci pentru a obține informații utile planificării și implementării unui program de intervenție adecvat.

Diagnosticul prescriptiv sau evaluarea cu scop

Cele mai multe soluții în evaluarea dificultăților de învățare sunt oferite prin abordarea **diagnosticului prescriptiv**. Această abordare are ca bază aplicarea

unei **varietăţi de tipuri de teste** care duc direct la evidenţierea posibilităţilor organizării unui **plan de intervenţie** în interiorul clasei de elevi, sau prin servicii suplimentare. *Problema cea mai dificilă este cum se va determina care copii pot rămâne în responsabilitatea şcolii obişnuite şi care sunt cei care necesită educaţie specială.*

În sinteză, putem concluziona că: datorită modului complex în care se definesc dificultăţile specifice de învăţare (tulburările de învăţare), evaluarea lor este cel mai adesea realizată prin **baterii de teste**, la care se adaugă **observarea comportamentelor** de învăţare.

Bateriile de teste

Există două mari tipuri de măsurători, prin intermediul bateriilor de teste:

1. **Măsurători de tip indirect** – prin care se identifică abilitatea generală a copilului, luându-se spre măsurare dimensiuni variate.

2. **Măsurători de tip direct** – prin care sunt identificate deprinderile specifice şi comportamentele operaţionale.

Alegerea între măsurarea directă şi cea indirectă este determinată, în general, de tipul de abordare a **remedierii instrucţionale** propusă de un program şcolar dat.

În literatura de specialitate sunt specificate două categorii de teste care fac măsurători **de tip indirect**. Heward şi Orlansky (1988, p.144) enumeră următoarele tipuri de teste:

– **teste normative** şi

– **teste care măsoară procesele**.

Ca măsurători **directe** sunt redate: **inventarele informale de citire**, testele **referenţiale** şi **măsurătorile zilnice** prin grile obiective.

Testele normative oferă posibilitatea ca scorul obţinut de un copil să poată fi comparat cu cel al altor copii. Există foarte multe teste din această categorie. Spre exemplificare, cităm:

– **testul Jowa**, care măsoară deprinderile de bază (1978);

– **testul de diagnosticare Stanford**, în abilităţi matematice (1966);

– **diagnosticul Spache**, cu scara de citire (1963) ş.a.

Testele care măsoară procesele se referă la abilităţile implicate în procesul învăţării. Ele pornesc de la ideea conform căreia dificultăţile de învăţare sunt cauzate de o dificultate de bază, care este mai greu de identificat direct. Această dificultate se referă la a procesa, respectiv a utiliza, stimulii şi situaţiile de învăţare din mediu. Este vorba, în fapt, de o serie de abilităţi generale responsabile de învăţarea individului. Aceste abilităţi generale se pot concretiza în percepţii vizuale, percepţii auditive, coordonare oculo-motorie etc. Utilizarea acestor teste se realizează considerându-se că identificarea unei probleme de

percepţie specifice, care împiedică învăţarea efectivă şi eficientă este punctul de plecare în alcătuirea unui program adecvat în remediere. Printre cele mai cunoscute baterii de astfel de teste sunt:

– **testul de dezvoltare a percepţiei vizuale „Marianne Frostig”** (Frostig, Lefever şi Whittlesey, 1964) şi

– **testele de abilităţi psiholingvistice „Illinois”** (1961 şi refăcut în 1968, cu 12 subteste).

Testul Frostig este compus din 5 subteste care redau tipologia dificultăţilor perceptive nonverbale în următoarele arii: coordonarea oculo-motorie, discriminarea fond-formă, constanţa formei, poziţia obiectelor în spaţiu şi relaţiile spaţiale.

Testele Illinois măsoară abilităţile psiholingvistice necesare însuşirii rostirii şi cititului. Inventarele de citire sunt teste informale care consistă într-o serie de propoziţii şi paragrafe progresiv aranjate. Copilul trebuie să le citească cu voce tare. Ele redau cel mai bine deprinderile de citire, dacă sunt folosite în mod curent. Observând cum sunt redate vocalele, consoanele, silabele, imaginea globală a cuvântului, omisiunile, inversiunile, substituirile, pauzele din citire etc., se poate determina nivelul la care s-a ajuns în însuşirea citirii, precum şi acele deprinderi care cer remedierea.

Testele bazate pe anumite criterii (**referenţiale**) diferă de cele normalizate prin aceea că scorul obţinut de copil este comparat cu un criteriu impus, cum ar fi un nivel de excelenţă. Aceste teste reuşesc să semnaleze cerinţa faţă de programul de remediere în funcţie de norma impusă.

Măsurarea directă este zilnică şi implică o evaluare regulată a deprinderilor copilului, evidenţiate în comportamente operaţionale. Acest tip de măsurare necesită o grilă bine precizată şi se poate referi la totalitatea deprinderilor sau numai la o deprindere anume. Un avantaj al acestei măsurări este faptul că realizează ajustările necesare programului, fiind o formă de evaluare permanentă.

Un astfel de model de abordare îl constituie **predarea precisă sau ţintită** (*precision teaching*) introdusă de Ogden R. Lindsley. Pornind de la terminologia învăţării operante de tip behaviorist, acest model a pus la punct un set de procedee pe care să le urmeze profesorii pentru a identifica, monitoriza şi a lua decizii asupra punctelor „critice” în mişcările copiilor, în activitatea şcolară. Se merge pe construirea unor paşi de dezvoltare, dar şi pe implicarea profesorilor în analiza şi perfectarea mişcărilor de dezvoltare. Pentru a răspunde nevoilor copilului, profesorul trebuie, el însuşi, să se aşeze în postura de elev. El analizează cu grijă cum se schimbă comportamentele de la o zi la alta şi îşi schimbă planul de instruire (în sensul de predare-învăţare) după necesitatea de a facilita învăţarea continuă (**Hallanan, D.P. & Kauffmann,** p. 149).

2.5. UN INSTRUMENT DE EVALUARE PENTRU COPILĂRIA MICĂ

Este un lucru dovedit de teorie şi practică: intervenţia timpurie este fundamentală în abordarea dificultăţilor de învăţare, chiar când ele sunt determinate de o deficienţă. Programele educative timpurii adecvate sprijină copilul să compenseze anumite comportamente şi să afle căile de a se integra în procesul învăţării. De aceea este bine să cunoaştem de timpuriu cu ce probleme de învăţare se confruntă copilul mic. Părinţii şi alţi adulţi care se ocupă de copilul cu probleme de învăţare – inclusiv educatoarea care are în grupă un copil cu anumite deficienţe – pot realiza acest nivel de identificare a situaţiilor de risc ca formă a evaluării iniţiale.

Se poate identifica dacă copilul are „o problemă", când prezintă frecvent unul dintre următoarele comportamente în ariile:

AUZ. Dacă copilul:
– nu se întoarce după sursa unui sunet nou sau a unei voci noi;
– are infecţii dese la ureche;
– nu răspunde dacă îl chemi, atunci când nu te poate vedea;
– îţi priveşte buzele atunci când vorbeşti;
– vorbeşte foarte încet sau foarte tare;
– nu vorbeşte sau vorbeşte ciudat.

VĂZ. Dacă copilul:
– este incapabil să găsească obiecte şi piese mici de jucării pe care le aruncă;
– are ochii roşii sau o disfuncţie cronică a ochilor, pete pe ochi, ceaţă sau se freacă frecvent la ochi şi spune că îl doare;
– se izbeşte des de obiectele din cameră;
– când se uita la ceva, are obiceiul să privească şi să încline capul într-o anumită poziţie care dovedeşte că nu vede suficient;
– după vârsta de 6 luni, încrucişează un ochi sau chiar amândoi;

VORBIRE. Dacă copilul:
– la 18 luni, nu spune încă „mama" (sau echivalentul);
– la 2 ani, nu poate denumi obiecte familiare şi persoane;
– la 3 ani, nu poate repeta mici poezii sau cântece;
– la 4 ani, nu vorbeşte încă în propoziţii simple;
– la 5 ani, nu se face înţeles de persoane din afara familiei;
– vorbeşte altfel decât copiii de aceeaşi vârstă cu el.

ÎNȚELEGERE. Dacă copilul:
– la 1 an, nu reacționează când își aude numele;
– la 3 ani, nu poate identifica diferitele părți ale feței;
– la 4 ani, nu răspunde la întrebări simple;
– la 5 ani, nu poate urmări povești simple;
– pare că nu înțelege, are dificultăți să înțeleagă lucruri simple care i se spun, spre deosebire de (în comparație cu) copiii de vârsta sa.

JOC. Dacă copilul:
– la 1 an, nu se bucură de jocuri simple de mișcare;
– la 2 ani, nu se joacă cu obiecte obișnuite (lingura, săpunul etc.);
– la 4 ani, nu se joacă încă cu alți copii („De-a v-ați ascunselea", „Caută-mă!" etc.);
– nu se joacă la fel cu copiii de aceeași vârstă cu el.

MIȘCARE. Dacă copilul:
– la 10 luni, nu poate încă să stea în șezut, fără sprijin;
– la 2 ani, nu poate merge fără ajutor;
– la 4 ani, nu poate să stea în echilibru, într-un picior, câteva secunde;
– se mișcă diferit de copiii de aceeași vârstă cu el.

(Adaptare după *Early Childhood Care and Education – A Trainer's Manual*, University of South Pacific, 1995, p. 13-15)

Dacă s-a identificat o problemă în dezvoltarea copilului, pasul următor este de a se evidenția dimensiunile acestei probleme și apoi de a se interveni adecvat, organizându-se stimularea necesară pe un domeniu sau altul al dezvoltării.

Părinții pot identifica și depista problema, iar evaluarea dimensiunilor acesteia o face un profesionist: medicul, educatorul, logopedul, consilierul, psihologul.

Partea a II-a

INTERVENȚIA EDUCAȚIONALĂ ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE

Capitolul 3
TRASEUL EDUCAȚIONAL ȘI INTERVENȚIA ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE

• Şcolarizarea copiilor cu dificultăţi de învăţare: • Structuri de şcolarizare pentru copiii cu dificultăți de învățare. • Nivelele de sprijin în abordarea dificultăților de învățare în perspectiva curriculară. • Intervenția specializată în dificultățile de învățare. • Planurile de intervenție în dificultățile de învățare. • Tipurile de intervenant în dificultățile de învățare. • Profesorul de sprijin – o nouă posibilitate şi o nouă profesie.

3.1. ŞCOLARIZAREA COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Domeniul dificultăților de învățare este complex şi variat nu numai în planul conceptual, ci şi în cele organizațional şi aplicativ-practic.

Acest lucru se reflectă atât în diversitatea serviciilor de sprijin către elevii cu dificultăți de învățare specifice şi nespecifice, cât şi în opțiunile de intervenție în programele de remediere.

Atât planificarea, cât şi dezvoltarea serviciilor de sprijin pentru copiii cu dificultăți în învățare sunt caracterizate în special de orientarea pedagogică/educațională şi mai puțin centrate pe administrație/servicii administrative (Desbiens şi Royer, 1995). Aceasta se referă la faptul că există mai multe modele de intervenție, fiecare demonstrându-şi eficiența şi relevanța în funcție de anumite situaţii şi categorii de probleme de învățare. În acest sens, mai sunt încă multe de făcut şi chiar de descoperit în structurarea acțiunilor necesare.

Oricare ar fi însă modelul de intervenție, copiii cu dificultăți de învățare trebuie să meargă la şcoală şi să primească sprijinul adecvat pentru a se integra şcolar, la fel ca orice copil.

În lume există o preocupare enormă pentru a rezolva problemele de învățare ale copiilor fie că sunt simple dificultăți, fie că sunt dizabilități sau dificultăți specifice. Ca forme de școlarizare, copiii cu dificultăți de învățare se găsesc fie în școlile obișnuite, fie în structuri (clase, unități sau școli) speciale. Există și forme de combinare între participarea lor parțial la programul școlii obișnuite și parțial la cel al școlii speciale, prin combinarea unui orar flexibil. O altă observație referitor la școlarizarea copiilor cu dizabilități de învățare este faptul că de multe ori ei sunt confundați cu copiii cu dizabilități intelectuale.

Din perspectiva intervenției pedagogice, în toate formele de școlarizare este recunoscută nevoia de o pedagogie adaptată și individualizată.

Unde și cum

Evidențiind direcțiile de intervenție actuale, putem sintetiza că există două tipuri pentru abordarea dificultăților specifice de învățare în școală:

Intervenția specializată, ce se realizează atât în cazul copiilor cu dizabilități de învățare care urmează o școală specială, cât și în cel al copiilor care frecventează o școală obișnuită și primesc sprijin specializat ca activitate suplimentară sau complementară programului normal.

Intervenția didactică de sprijin, în cadrul clasei obișnuite, realizată de profesorul clasei în colaborare cu alți educatori specializați care participă la proiectarea și derularea actului didactic.

Specificăm astfel că de copiii cu dificultăți de învățare se ocupă atât specialiștii, cât și cadrele didactice de la clasă. Pentru o intervenție adecvată și eficientă este nevoie de o colaborare, în fapt, între profesioniștii diferit implicați, cadrele didactice și părinți.

Intervenția specializată presupune un program adecvat și adaptat de abilitare, antrenare și remediere a capacităților de învățare. După cum am arătat mai sus, cei mai mulți specialiști pornesc de la evaluarea globală a problemelor de învățare ale copilului și elaborează un diagnostic prescriptiv. Acesta servește proiectării unui program individualizat, concretizat într-un plan, care se pune în aplicare printr-un set de procedee și care se adresează procesului de învățare, în sferele în care este afectat. Pornind de la o evaluare globală, se pot iniția prescripțiile clare și eficiente ale unei intervenții remediative.

Intervenția didactică evidențiază ideea că în proiectarea, derularea și evaluarea activității de predare-învățare de la clasă, orice profesor ține seama de problemele de învățare ale elevilor și adaptează mediul școlar, materialele auxiliare și metodele de lucru pentru a-i sprijini să învețe. Din punctul de vedere al politicilor educaționale, orice copil care urmează o școală trebuie sprijinit să străbată treaptă cu treaptă programul educativ și să se dezvolte prin acesta. Elevii cu dificultăți de învățare care sunt integrați în programul școlii obișnuite au nevoie de adaptarea curriculum-ului și de individualizare. Pentru o intervenție didactică adecvată, mai este nevoie și de colaborarea cadrelor didactice de la

clasă cu profesorii de sprijin şi cu alţi specialişti. Pe de altă parte, aşa cum elevul are nevoie de sprijin, şi profesorul este firesc să fie sprijinit. O formă de sprijin pentru cadrele didactice este colaborarea cu colegii în proiectare, planificare, acţiune didactică şi evaluare.

Programe speciale

În mod firesc, copiii cu dificultăţi specifice de învăţare (cu dizabilităţi în sfera învăţării) străbat mai greu traseul şcolar şi au nevoie de programe speciale de predare-învăţare.

În toată lumea, orientările didactice merg spre o pedagogie care promovează includerea tuturor copiilor în şcoală, sprijinirea învăţării împreună cu ceilalţi copii şi, pe cât posibil, nu în structuri separate. Din aceste tendinţe se evidenţiază nevoia de schimbare a programelor şcolare, de fluidizare a traseului şcolar, de flexibilizare a curriculum-ului în învăţământul general. Totul, pentru a egaliza şansele de străbatere a traseului şcolar obligatoriu pentru toţi copiii şi a oferi un sprijin adecvat pentru elevii cu dificultăţi de învăţare, indiferent de gradul sau categoria problemelor de învăţare sau dezvoltare.

Paşii prin care se elaborează programele individualizate pentru copiii/elevii cu dizabilităţi de învăţare

Pentru orice copil sau elev care prezintă dizabilităţi de învăţare, necesită educaţie specială sau servicii de sprijin specializate, elaborarea unui program individualizat are ca paşi următoarele componente (adaptarea autorului după US Department of Education, 2007, p. 4):

Pasul 1. Copilul este identificat/depistat ca persoană care are nevoie de un sprijin suplimentar şi/sau educaţie specială.

Pasul 2. Copilul este evaluat.

Pasul 3. Decizia dizabilităţii. Se decide în echipă de lucru, între profesionişti şi părinţi, existenţa unei dizabilităţi de învăţare şi nevoia de sprijin.

Pasul 4. Orientarea spre serviciile de sprijin.

Pasul 5. Se stabileşte, în cadrul sistemului şcolar, echipa care va elabora Programul individualizat al copilului/elevului. Personalul şcolii trebuie să contacteze participanţii, inclusiv părinţii, să se planifice întâlnirile necesare într-un loc şi un timp convenabil pentru toţi, să precizeze părinţilor scopul, locul şi timpul întâlnirilor, să precizeze participanţii, să le permită părinţilor să aducă cu ei şi alte persoane care pot sprijini programul elevului.

Pasul 6. Echipa elaborează programul de intervenţie individualizat.

Pasul 7. Copilul/elevul primeşte serviciile preconizate prin program.

Pasul 8. Se măsoară progresul copilului/elevului şi li se raportează periodic părinţilor.

Pasul 9. Refacerea programului în urma progreselor evaluate.

Pasul 10. Reevaluarea copilului/elevului. Se propune ca, o dată la cel puţin trei ani, copilul cu dizabilităţi de învăţare să treacă printr-o nouă evaluare. Există opinii care converg către ideea că este necesară evaluarea anuală.

În mod evident, programul de educaţie individualizat este un document important pentru copiii cu dizabilităţi. Dacă este elaborat corect şi clar, el va îmbunătăţi predarea-învăţarea şi rezultatele acestora. Programul este desemnat pentru a răspunde nevoilor UNICE ale fiecărui copil.

Modele de servicii de sprijin

Ca model de serviciu de sprijin pentru elevii cu dizabilităţi de învăţare, *cel mai acceptat este cel în cascadă*, care favorizează integrarea iniţială în clasa obişnuită, în şcoala din cartierul de rezidenţă a copiilor cu dificultăţi de învăţare (Desbiens şi Royer, 1995). Acest model promovează parteneriatul între agenţii educaţionali, precum şi colaborarea dintre diferitele forme de intervenţie remediativă şi contextul obişnuit de şcolarizare.

Ministerul Învăţământului din Ontario pornea, încă din 1975, în proiectarea politicilor educative, de la consideraţia conform căreia orice copil care manifestă dificultăţi în învăţare are dreptul să fie şcolarizat într-o clasă obişnuită în măsura în care acest lucru este profitabil pentru el. În acelaşi timp, se identifică şi se promovează ideea de servicii şi programe specializate de sprijin şi remediere. Sprijinul este stabilit în funcţie de gravitatea, natura şi importanţa dificultăţilor pe care le întâmpină elevul.

Deşi modelele de şcolarizare sunt foarte diverse, majoritatea sistemelor educaţionale preconizează azi o abordare în care şcolarizarea obişnuită este completată cu forme de sprijin educaţional. Se identifică următoarele situaţii de şcolarizare a copiilor cu dificultăţi specifice de învăţare:

– elevul rămâne în clasa obişnuită, unde i se asigură sprijin din partea profesorului său şi cu ajutorul altor cadre didactice;

– elevul primeşte sprijin complementar şi în afara clasei sale;

– elevul urmează o clasă specială sau chiar o altă şcoală (sprijin direct, specializat).

Unii copii pot face faţă în clasa obişnuită dacă învăţătorii/profesorii adaptează curriculum-ul şcolar şi fac apel la metode alese cu grijă. Alegerea şi organizarea strategiilor de predare-învăţare şi a materialului didactic, în funcţie de nevoile de învăţare specifice fiecărui elev, la începutul procesului şi pe parcursul activităţilor didactice, pot fi orientate, în acest caz, de un consilier psiho-pedagog sau de către un profesor de sprijin.

Alţi elevi pot avea nevoie de sprijin parţial în afara clasei de elevi. Acesta se realizează în grupuri mici sau individual, prin intervenţii specializate şi programe de remediere complementare programului didactic de la clasă. O altă categorie de elevi este identificată ca având nevoie de participarea şcolară în

clase distincte sau chiar într-o şcoală specială, pentru rezolvarea dificultăţilor de învăţare.

3.2. STRUCTURI DE ŞCOLARIZARE PENTRU COPIII CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE

Abordarea dificultăţilor de învăţare în şcoală presupune măsuri specifice care ţin, mai mult sau mai puţin, de intervenţia specializată, după cum este cazul. Termenul pe care îl folosim este cel de dificultăţi de învăţare, pentru toate categoriile de probleme de învăţare ale elevilor, de la cele simple până la dizabilităţi de învăţare. Facem o asemenea precizare datorită faptului că, indiferent de diagnosticul pus de specialişti, orice copil trebuie să treacă prin şcoală (are dreptul şi sunt destule condiţii în sistemele de învăţământ) şi, în măsura posibilităţilor şi ocaziilor de învăţare, să se bucure de interrelaţiile cu ceilalţi copii şi să experimenteze succesul.

Diferitele modele teoretice, care încearcă să expliciteze dificultăţile de învăţare, determină structuri, servicii, instrumente de evaluare şi modele de intervenţie variate ale agenţilor educaţionali.

Specificul intervenţiei

A fost creată o serie de structuri care realizează forme specifice de intervenţie în cazul dificultăţilor de învăţare. Structurile se referă la organizarea unui mediu adecvat pentru intervenţie şi la serviciile de tip specializat care acoperă problemele semnalate, dar şi la modele teoretice care orientează aceste servicii.

Factor comun programelor de intervenţie specializată sau remediere este exersarea capacităţilor de bază în învăţare, al percepţiilor, orientării spaţiale şi temporale, coordonării, limbajului verbal şi grafic, exprimării personale şi formării imaginii de sine. Pentru fiecare intervenţie sunt construite şi reconstruite abilităţile şi deprinderile necesare domeniilor de dezvoltare, cu accent pe cele antrenate într-o intervenţie anume.

De exemplu, în intervenţia logopedică se pune accentul pe antrenarea limbajului, iar în cea a consilierii psiho-pedagogice, pe antrenarea capacităţilor generale de învăţare, relaţionare şi comunicare. Indiferent de tipul de intervenţie, cel mai apreciat este demersul integrat şi multisenzorial în toate domeniile dezvoltării elevului. Aceasta presupune antrenarea globală (a tuturor domeniilor de dezvoltare), pornind de la exersarea cunoaşterii multisenzoriale a realităţii spre dezvoltarea unor instrumente operaţionale de cunoaştere şi învăţare cât mai eficiente. Învăţarea copiilor nu se referă doar la intelect, ci şi la experienţa socio-afectivă şi psihomotorie, la comunicare şi identitate. La fel de importantă este şi întărirea imaginii de sine a elevilor cu dificultăţi de învăţare, legat de utilizarea

unui mediu de învăţare propice, care să îi permită fiecăruia să îşi însuşească aptitudinile necesare pentru a-şi conduce propria experienţă (viaţă).

Prima întrebare care apare în momentul deciziei unei intervenţii specializate în dificultăţile de învăţare se referă la mediul unde se va face aceasta. Este deci necesară o orientare a copilului spre acele structuri care sunt cele mai potrivite pentru învăţarea lui.

Alternative şcolare şi colaborare

Pentru copiii care au dificultăţi severe de învăţare este firesc să căutăm şi să oferim alternative şcolare diverse, inclusiv şcolarizarea în unităţi speciale. Să nu uităm că şcolile speciale sunt unităţi de învăţământ şi parte integrantă a sistemului, deci TOT ŞCOLI, iar la nivelul acestora este de aşteptat să găsim căile şi soluţiile cele mai adecvate pentru învăţarea elevilor cu cele mai severe forme de dificultăţi în învăţare. Nici o şcoală nu este perfectă, ci perfectibilă, adică şi în aceste şcoli profesorii se pregătesc continuu şi învaţă cum să rezolve probleme diferite. Fiecare şcoală trebuie să asigure resursele pentru sprijinul necesar în abordarea dificultăţilor de învăţare a elevilor săi. De aceea este necesară o continuă colaborare între şcolile speciale şi cele obişnuite, precum şi acordarea şanselor şi ocaziilor de trecere de la un tip de şcoală la alta, în cadrul programului de şcolarizare a fiecărui elev.

Precizări de legislaţie

Legislaţia din lume, ca şi din România, precizează nevoia de a integra fiecare copil în şcoala cea mai potrivită pentru el şi, pe cât posibil, în cadrul comunităţii din care face parte. Iată de ce e nevoie să fie găsite în parteneriat instituţional, profesional şi interinstituţional, căile de acţiune şi colaborările care asigură sprijinul necesar şi personalizat.

Am mai precizat faptul că găsirea soluţiilor potrivite pentru fiecare copil constituie o preocupare ferventă în întreaga lume. Grija de a-i şcolariza pe toţi copiii şi de a răspunde adecvat problemelor cu care se confruntă copiii care au dificultăţi de învăţare nu este o „modă”, ci o orientare necesară a educaţiei actuale. Devine prioritară găsirea resurselor şi a condiţiilor pentru a realiza acest deziderat.

De exemplu, în Marea Britanie, Legea Învăţământului (*Educational Act*) preciza, încă din 1981, dreptul tuturor copiilor de a fi integraţi în şcoli obişnuite în măsura în care se îndeplinesc următoarele trei condiţii:

1. Părinţii cunosc şi acceptă acest lucru.
2. Educaţia este eficientă pentru toţi copiii şcolii.
3. Resursele existente se folosesc cât mai eficient posibil.

Pentru copiii cu dizabilităţi de învăţare, modelul englez precizează trei forme de sprijin posibil în şcoala obişnuită:

– de localizare – copiii cu dificultăţi de învăţare urmează şcoala în unităţi diferite, dar localizate în acelaşi tip de şcoală;

– social – copiii cu dificultăţi de învăţare merg în clase separate, dar participă împreună cu ceilalţi copii în cadrul unor activităţi cum ar fi cele de joc, recreaţie, activităţi artistice sau sportive şi servirea mesei de prânz;

– funcţional – copiii cu dificultăţi de învăţare merg la aceleaşi şcoli, aceleaşi clase şi beneficiază de acelaşi curriculum.

Putem sumariza

Putem sumariza că şcolarizarea copiilor cu dificultăţi de învăţare se poate realiza în şcoli obişnuite sau în şcoli speciale. Se folosesc tot mai mult combinaţii de clase în cadrul şcolilor obişnuite, pentru a crea un mediu comun cât mai natural, echitabil şi eficient tuturor. Prin studii recente, se confirmă că elevii cu dificultăţi de învăţare din majoritatea ţărilor primesc cel mai adesea servicii de sprijin pe lângă clasa obişnuită. Orientarea sau tendinţa politicilor şi practicilor sistemelor de învăţământ din lume este de cuprindere a elevilor cu dificultăţi de învăţare, cu precădere în şcolile obişnuite, organizate şi structurate pe următoarele dimensiuni:

– asigurarea accesului tuturor în sistemul de învăţământ;

– valorizarea participării fiecăruia prin practici individualizate;

– identificarea şi utilizarea resurselor adecvate pentru sprijinirea învăţării tuturor.

Evoluţia modelelor de şcolarizare

Ideea centrală este aceea de a oferi servicii şi programe de învăţare care să fie cât mai puţin diferite de ale celorlalţi elevi, dar care să îi permită învăţătorului/profesorului să se concentreze mai adecvat pe nevoile individuale ale fiecărui elev. Păstrarea copiilor în clasele obişnuite se face cel puţin pentru o anumită parte a zilei şi asigurând, în acelaşi timp, sprijinul necesar cadrului didactic de la clasă.

Şcoala canadiană propune astfel trei modele de clase în care pot fi şcolarizaţi copiii cu dificultăţi de învăţare (Hodder, Waligun, Willard, 1986):

1. Clasele obişnuite – elevii rămân în clase obişnuite cu condiţionarea a trei măsuri specifice: formarea grupurilor mici de învăţare; modificări şi adaptări didactice; folosirea unui material didactic multisenzorial.

2. Clasele „clinice" sau „resursă". Este vorba despre serviciile care se pot da în afara orelor, în completare, prin cabinete de consiliere, logopedie etc.

3. Clasele specializate. Acestea sunt clase caracterizate de faptul că şcolarizează numai copii cu dificultăţi de învăţare, au un număr mai mic de elevi şi beneficiază de specialişti (psiho-pedagogi specializaţi) în predare-învăţare adaptată.

Evoluția serviciilor în școala canadiană este un model de încercări și dezvoltări ale serviciilor și metodelor de abordare a copiilor cu dificultăți de învățare. În sistemul de învățământ din Quebec se remarcă diversitatea ce caracterizează sectorul „adaptării școlare" și, în mod particular, serviciile oferite copiilor cu dificultăți grave, severe.

Clasele specializate

Istoric vorbind, asistența elevilor în dificultate s-a realizat la început în clase specializate. Această alegere de servicii se realiza pornind de la teza conform căreia educația copiilor este mai eficientă într-un mediu acceptant, care oferă un învățământ specializat, promovat de specialiști pregătiți anume (Epps și Tindal, 1988). Aceste clase se găsesc încă și azi atât în instituții speciale – denumite școli speciale –, cât și ca forme specifice de sprijin, în interiorul unor școli obișnuite (clase speciale), prin specialiști pregătiți pentru intervenție.

Clasele cu elevi în dificultate sunt organizate pentru un număr mai mic de elevi: 8–12, efectivul obișnuit pentru școala specială, dar și 4–6, în cazul dizabilităților severe de învățare. În aceste forme de organizare există programe speciale de predare-învățare, metode adaptate, profesori specializați și cadre didactice de sprijin. Este însă de dorit ca acești elevi să participe împreună cu colegii din clasele obișnuite la anumite ore. În toate aceste cazuri trebuie consultați părinții și, în măsura posibilității, și elevii.

La finele anilor '60, acest model de intervenție a fost tot mai mult discutat și pus la îndoială. S-a pornit de la teza conform căreia relațiile din clasă, în special relațiile cu egalii (ceilalți copii), sunt importante în învățarea școlară atât în stimularea dezvoltării sociale, cât și a celei cognitive a copiilor. Promovarea principiului NORMALIZĂRII specifică nevoia de o viață cât mai aproape de normalitate și nu în afara acesteia. Susținătorii integrării școlare au demonstrat inconvenientele clasei specializate în principal datorită segregării elevilor și excluderii acestora din mediul original. S-a demonstrat faptul că învățământul specializat stigmatizează, etichetează elevii și contribuie la dezvoltarea slabă a respectului de sine, precum și a unui sentiment de inferioritate. Practic, creșterea într-un „mediu paralel" vieții obișnuite, oricât ar fi de bun acesta, construiește persoane care trăiesc într-o lume „paralelă" și artificială. Ar fi bine să nu uităm că a crește un copil sub un „pahar protector", fie el și din cristal, nu oferă experiențele necesare adaptării și integrării sociale.

Clasele sau unitățile resursă/clasele flexibile

Pentru a înlătura efectele negative menționate și a realiza un cadru cât mai aproape de normalitate, au fost dezvoltate clasele (unitățile) flexibile/resursă. În cadrul acestora, elevii (care frecventează o clasă obișnuită) primesc un serviciu suplimentar specializat, în afara orelor obișnuite. Acest lucru se realizează o dată

sau de câteva ori pe zi, zilnic sau de două-trei ori pe săptămână. Activitățile se desfăşoară individualizat: pe grupe mici sau personalizat. Acest model de intervenție este utilizat cu precădere pentru elevii învățământului primar.

Acest model oferă un sprijin parțial, în afara clasei obişnuite de elevi, pentru cei cu dificultăți de învățare. Specialiştii care sunt antrenați în acest tip de intervenție sunt: logopedul, consilierul şcolar, un cadru didactic de sprijin sau chiar un ajutor de învățător/profesor. Unitățile resursă se mai numesc şi clase sau unități de educație clinică şi sunt forme de sprijin care completează activitatea didactică în clasa obişnuită.

Critica claselor resursă

Mai nou, după anul 1990, şi acest sistem al claselor resursă a fost criticat. I se identifică drept dezavantaje dificultățile de generalizare şi transferare în activitățile din clasa obişnuită a competențelor şi deprinderilor primite în serviciul suplimentar. Pe de altă parte, modelul este dependent de o „colaborare perfectă" şi eficientă între profesorul din clasa resursă şi profesorul de la clasă. De asemenea, faptul că urmează un curs suplimentar poate obosi, demotiva sau chiar stigmatiza elevul. Să mai adăugăm şi că lipsa de coerență între activitățile celor două tipuri de învățare (în clasă şi în afara ei) poate dăuna procesului de învățare şi integrării şcolare.

Activitatea în clasa obişnuită şi dezvoltarea practicilor incluzive

S-a ajuns astfel la concluzia că unii copii cu dificultăți de învățare pot face față în clasa obişnuită dacă învățătorii/profesorii fac apel la metode pregătite cu grijă. Alegerea şi organizarea materialului didactic în funcție de nevoile de învățare specifice fiecărui elev, la începutul procesului şi pe parcursul activităților didactice, pot fi sprijinite în acest caz de noi cadre didactice cu rol definit de „sprijin": consilier psiho-pedagog, cadru didactic de sprijin, profesor itinerant, profesor consultant etc. Activitatea cu elevii cu dificultăți de învățare în clasele obişnuite se poate organiza pornind de la o pedagogie deschisă, centrată pe nevoile educaționale ale elevilor, bazată pe un curriculum flexibil şi incluziv care antrenează resursele tuturor actorilor procesului didactic, pentru a sprijini învățarea copiilor. Abordarea curriculară cere folosirea unor strategii interactive şi individualizate de învățare care îl valorizează pe fiecare elev şi oferă ocazii de dezvoltare pentru fiecare.

Aceste argumente au făcut să crească interesul pentru ceea ce se denumeşte includere totală/incluziune sau integrare şcolară completă.

Una dintre ultimele definiţii dată educației incluzive este redată în *revista EENET/martie 2000* şi reuneşte opiniile şi cercetările rețelei internaționale în acest domeniu. Aceasta sintetizează, ca elemente ale educației şcolare incluzive, următoarele cerințe:

– recunoaşterea faptului că toţi copiii pot învăţa;

– cunoaşterea şi respectarea diferenţelor dintre copii (determinate de gen, etnie, limbaj, dizabilitate, HIV etc.);

– întărirea structurilor educaţiei, sistemului şi metodologiei pentru a face faţă nevoilor tuturor copiilor;

– programul de educaţie incluzivă face parte dintr-o strategie globală care promovează societatea incluzivă;

– educaţia incluzivă este un proces dinamic care evoluează constant;

– procesul de şcolarizare incluzivă nu trebuie să fie restricţionat de clasele numeroase sau de lipsa de resurse materiale.

Din punctul de vedere al organizării structurilor şcolare, acest model propune stimularea învăţării şcolare şi sociale prin măsuri de păstrare a elevilor cu dificultăţi de învăţare în interiorul clasei obişnuite, prin asigurarea unui sprijin adecvat acordat nu numai elevului, ci şi profesorului şi şcolii. În loc să pună în centrul procesului de şcolarizare remedierea problemelor elevilor, modelul se focalizează pe sistem şi pe îmbunătăţirea continuă a acestuia, pentru a răspunde nevoilor diferite ale elevilor.

Este vorba de *abordarea incluzivă*, care *este o alternativă interesantă şi eficientă pentru a răspunde mai bine cerinţelor individuale, unice, ale copiilor cu dificultăţi de învăţare.* Se identifică nevoia de schimbare a întregii viziuni, precum şi a politicilor şi practicilor şcolare pentru a face faţă diferitelor moduri de învăţare ale elevilor. Este o abordare mai flexibilă, pozitivă, noncategorială şi optimistă asupra dificultăţilor de învăţare cu care se confruntă elevii şi se caracterizează prin:

– Oferă o perspectivă curriculară asupra învăţării şi adaptării şcolare. Aceasta presupune că *nu copilul se adaptează şcolii, ci că aceasta se perfecţionează permanent pentru a cunoaşte şi a răspunde adecvat la nevoile educaţionale ale fiecărui elev.*

– Dificultăţile de învăţare sunt definite prin prisma participării la activitatea de învăţare şi formulate în termeni de sarcini, activităţi şi condiţii furnizate elevilor şi create în clasă.

– Sunt lăsate la o parte caracteristicile individuale ale copiilor, ca de pildă deficienţe, context social sau particularităţi psihice, pentru crearea condiţiilor favorabile asigurării învăţării şi dezvoltării fiecărui elev.

– Se pune accentul pe învăţare, ca proces specific dezvoltării tuturor copiilor, şi pe asigurarea succesului tuturora.

– Ca model adecvat, eficient, de tip pozitiv şi umanist, în perspectiva pedagogiei diversităţii, acesta propune organizarea măsurilor de sprijin atât pentru elevi, cât şi pentru profesori, în interiorul clasei obişnuite de elevi (OCDE, 1994).

Condiții necesare dezvoltării modelului claselor incluzive

Această perspectivă presupune dezvoltarea unor politici adecvate a practicilor şi crearea unei culturi adecvate includerii tuturor elevilor în programele de învăţare şi dezvoltare. Dimensiunile acestor schimbări se referă la:

– perfecționarea şcolii, ca instituție de relații, structură şi conducere;

– perfecţionarea profesorului, ca formator şi partener educaţional al elevului, dar şi al familiei acestuia;

– perfecţionarea procesului de învăţare de la nivelul clasei în aşa fel încât să se folosească strategiile integrate de tip comprehensiv, care să asigure învăţarea în clasă, cu resurse adecvate, prin relații eficiente între elevi şi între elevi şi profesor.

Profesiuni noi

Abordarea menţionată aduce în şcoală un rol profesional nou. Elevii cu dificultăţi de învăţare aflaţi în clasa obişnuită pot primi servicii prin intermediul specialistului consultant/cadrului didactic de sprijin, care devine o persoană resursă pentru profesor, elev şi familie. El îi oferă sprijin şi consiliere profesorului pentru a-şi adapta predarea cerinţelor speciale ale elevilor în dificultate. Consultantul şi profesorul se găsesc într-o relaţie de colaborare care permite dezvoltarea abilităţilor şi competenţelor lor, pentru a interveni împreună în favoarea elevilor aflaţi în dificultate şi a remedia problemele întâlnite în clasă.

Datorită acestui mod de colaborare profesorul poate preveni şi poate răspunde şi pe viitor unor probleme ivite în procesul de învăţare şcolară. Consultantul intervine şi direct asupra elevului, prin intermediul programelor personalizate sau individualizate în grupuri mici de lucru. El poate interveni imediat şi rapid să adapteze predarea-învăţarea cât mai adecvat cerinţelor individuale ale elevului.

Avantajele claselor incluzive

Avantajele acestui tip de şcolarizare sunt asociate cu menţinerea în clasa obişnuită a elevului cu dificultăţi de învăţare, ceea ce evită etichetarea, perturbările şi întreruperile în program.

Integrarea unui profesor de sprijin, specialist consultant, în clasa obişnuită are ca scop ultim să îi ajute pe elevii cu dificultăţi de învăţare să-şi dezvolte competenţele şcolare necesare pentru a atinge obiectivele învăţării din programele de studii obişnuite. Punerea în valoare a unui asemenea serviciu se realizează pe fundalul colaborării între specialist şi profesor/învăţător, ceea ce necesită definirea clară a rolurilor lor şi a modalităţilor de întâlnire şi cooperare. Integrarea totală/incluziunea minimalizează inconvenientele atribuite celorlalte tipuri de servicii care se realizează în afara clasei obişnuite. Această abordare

favorizează acceptarea elevului, creşte interacţiunile sociale între elevii în dificultate şi cei care nu au probleme, creşte şi ameliorează imaginea de sine a elevilor cu dificultăţi de învăţare. Inconvenientele semnalate la clasa specială şi la clasa resursă par să fie înlăturate prin ceea ce denumim integrarea totală sau incluziune.

Concluzii ale studiilor şi experienţelor în lume: primează nevoile şi interesele copilului

Concluzionând, alternativele şcolarizării copiilor cu dificultăţi de învăţare propuse de şcoala canadiană, cea nord-americană şi experienţa Europei de Vest, *modelul cel mai eficient este considerat integrarea în clasa obişnuită* (OCDE, 1994). Dacă se consideră dezvoltarea socială şi emoţională a copilului, ca şi dreptul lui de a fi educat într-un mediu cât mai puţin restrictiv posibil, integrarea şcolară constituie serviciul de sprijin cel mai avantajos în planul psihologic şi social. În acelaşi timp, studiile menţionează că nici o intervenţie nu poate fi eficientă dacă copilul nu trăieşte experienţa succesului (Desbiens şi Royer, 1995). Dezvoltarea respectului de sine şi a conceptului pozitiv despre sine constituie o condiţie a reuşitei oricărei intervenţii prin succesul social şi şcolar.

Iată de ce şcolile incluzive constituie serviciul de sprijin cel mai avantajos în planul psihologic şi social. Pentru toate formele de şcolarizare primează nevoile şi interesele copilului. Ideea centrală este de a oferi servicii şi programe de învăţare care să nu fie diferite de ale celorlalţi elevi, dar care să îi permită învăţătorului/profesorului să se concentreze mai adecvat pe nevoile individuale ale fiecărui elev. De exemplu, păstrarea copiilor în clasele obişnuite se poate face pe tot parcursul activităţilor sau cel puţin pentru o anumită parte a zilei, asigurând, în acelaşi timp, sprijinul necesar învăţătorului/profesorului.

În şcoala românească actuală

În învăţământul românesc au fost introduse toate modelele, facilităţile şi serviciile menţionate.

Elevii cu dificultăţi de învăţare în România sunt integraţi în sistemul de învăţământ general obligatoriu. Dreptul copiilor la educaţie şi şcoală, descris şi promovat de Constituţie şi de Legea Învăţământului, determină preocuparea de a integra în şcoli pe toţi copiii. Suntem încă departe de a pune în practică această prevedere, dar ea este susţinută de Reforma Sistemului de Învăţământ românesc.

Există şcoli speciale care sunt parte a sistemului de învăţământ general obligatoriu şi care oferă programe specializate pentru dificultăţile determinate de dizabilităţi în domeniul intelectual, senzorial sau neuro-psiho-motor. În acelaşi timp, există un demers, început după anul 1991, care urmăreşte integrarea în învăţământul de masă obişnuit a celor mai mulţi copii cu probleme de învăţare. Rezultatele sunt foarte bune în cazul dificultăţilor determinate de probleme

senzoriale, dar mai greu de obținut în dizabilitățile de învățare sau în dificultățile specifice, aşa cum le-am precizat în primul capitol. Este nevoie de o coerentă politică de incluziune educațională, de schimbare în viziunea asupra rolului şcolii, pentru ca toate progresele înregistrate să ducă la o şcolarizare eficientă, de calitate, pentru toți copiii.

Există profesori logopezi, consilieri psiho-pedagogi, cadre didactice de sprijin şi mediatori sociali. Toate aceste funcții didactice de sprijin sunt forme de abordare a tuturor problemelor care apar în învățarea elevilor şi premise ale unui sistem care facilitează adaptarea şi includerea tuturor elevilor. În mod practic, din anul 2000, orice şcoală care are mai mult de 800 de elevi poate angaja un consilier şcolar şi, tot din anul 2000, au fost recunoscute în sistemul românesc de învățământ cadrele didactice de sprijin. Din toamna anului 2005 există o nouă Metodologie privitor la modul de lucru al acestor profesionişti pentru a sprijini integrarea şcolară a copiilor cu dificultăți de învățare. Ca profesori specializați, profesorii logopezi funcționează cu o anumită continuitate (din anii '60 până în prezent) în centre interşcolare şi cabinete logopedice din toată țara.

Toate aceste cadre didactice vor lucra în echipă, în cadrul centrelor de resurse şi asistență educațională, care oferă servicii de sprijin pentru toți copiii cu dificultăți de învățare.

Practic, sunt create toate premisele pentru ca elevii cu dificultăți de învățare să poată fi şcolarizați atât în şcoli speciale (când este vorba de dizabilități severe sau profunde) sau în şcoli obişnuite, cu un sprijin adecvat.

Aşa cum am precizat mai sus, şi în România există mai multe modele pentru şcolarizarea copiilor cu dificultăți de învățare. Clasele pot fi clase specializate, resursă sau obişnuite. Pentru oricare dintre ele există limite şi beneficii. Practic, în fiecare clasă este importantă activitatea profesorului, atitudinea sa, sprijinul pe care îl primeşte şi îl oferă.

De asemenea, există învățământ la domiciliu, pentru situațiile temporare când copiii nu pot urma programul obişnuit. Învățământul la domiciliu este bun atâta vreme cât nu se permanentizează şi le oferă copiilor posibilitatea de a se reîntoarce la şcoală şi a urma cursurile alături de colegii lor.

Cadrul didactic de sprijin devine tot mai prezent în şcolile generale, cu condiția să nu fie considerat un „panaceu universal" sau un „superprofesor", ci un coleg care sprijină proiectarea, adaptarea, derularea programului educativ şi realizează activități personalizate suplimentare programului didactic, pentru toți elevii incluşi. Vom descrie pe larg rolul lor în capitolul următor. Şcoala românească face paşi mari în integrarea tuturor elevilor în programe educative cât mai diferențiate, respectiv personalizate. La aceste procese, o contribuție esențială o are şi mişcarea neguvernamentală a părinților şi profesioniştilor, lucrând împreună. Un exemplu este în acest sens Asociația RENINCO – România (Rețeaua de Informare şi Cooperare pentru Integrarea Copiilor şi Tinerilor cu Cerințe Educative Speciale). În această rețea sunt cuprinse universități, instituții de educație şi de protecție socială, organizații ale părinților

copiilor cu dizabilități și membri persoane fizice. Prin studiile realizate, publicațiile traduse, redactate, editate și distribuite, dar și prin seminariile, conferințele și grupurile de lucru, RENINCO a influențat politicile de evaluare, intervenție, elaborare și schimbare a terminologiei și percepţiilor asupra şcolarizării copiilor cu dificultăți de învățare și asupra familiilor lor.

3.3. NIVELELE DE SPRIJIN ÎN ABORDAREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN PERSPECTIVA CURRICULARĂ

Modelul de intervenție care se axează pe perfecționarea școlii corespunde în fapt direcției curriculare de abordare a dificultăților de învățare și, respectiv, educației incluzive, care își propune o școală aptă pentru toți. Acesta este un model tot mai mult studiat și acceptat de reformele educaționale ale societății de azi.

Acest model abordează problematica dificultăților de învățare în manieră noncategorială și tinde să devină modul cel mai evoluat de rezolvare a problemelor și cerințelor educative mai mult sau mai puțin speciale ale copiilor.

Abordarea curriculară presupune analiza și schimbarea întregului sistem școlar, pornind de la politici și până la practicile de la clasă. Sistemele de învățământ incluzive-curriculare se impun tot mai mult, în ultimii ani, ca obiectiv al reformelor educaționale contemporane, atât la nivel global internațional, cât și la nivelul instituțiilor școlare din diferite țări. Stabilirea unui model de învățare bazat pe sprijin și schimbare are **două nivele**:

1. Stabilirea politicilor globale la nivelul social – reconsiderarea întregului sistem de învățământ.

2. Stabilirea intervenției individuale – dezvoltarea strategiilor de lucru și a practicilor didactice folosite în relația didactică dintre profesor și elev și dintre elev și alți profesioniști care sprijină învățarea și dezvoltarea.

Ni se pare important să menționăm că această abordare are nevoie de o politică educațională coerentă și susținută, pentru că presupune perfecționarea continuă a școlii, a managementului școlar, a profesorilor și a practicilor de predare-învățare ale acestora. Aceste elemente definesc reforma sistemului și a agenților care îl pun în mișcare.

Principiile sistemelor de învățământ incluzive

După **Ture Jonson** (1994), stabilirea politicilor incluzive la nivel național, ca aspect al reformelor necesare sistemului școlar de azi, presupune respectarea următoarelor principii:

– recunoașterea acestui tip de abordare ca o responsabilitate pentru tot sistemul;

– disponibilitatea nivelului național pentru toți cei care doresc să îl abordeze;

– accesibilizarea sistemului, prin eliminarea diferitelor forme de bariere;

– descentralizarea, ca o parte componentă a sistemului școlar obișnuit;

– integrarea, permițându-le copiilor cu cerințe educative speciale să fie educați într-un mediu educativ cât mai puțin restrictiv posibil, realizând întâmpinarea nevoilor lor speciale;

– flexibilitatea și centrarea pe copil ca elemente centrale în abordarea educațională;

– abordarea comprehensivă, însemnând evidențierea totalității nevoilor copilului în întreaga perioadă a copilăriei;

– coordonare în programele de la toate nivelurile;

– profesionalismul realizat de formarea intervenanților adecvați, pregătiți și motivați corespunzător;

– realismul, prin gândirea în perspectiva realităților economice, tehnice, sociale, culturale și politice ale fiecărei țări.

Toate aceste principii sunt puncte de cadru ale reformei educaționale și scopul lor este crearea unei școli incluzive care promovează educația pentru toți într-o abordare curriculară a învățării și dezvoltării.

3.4. INTERVENȚIA SPECIALIZATĂ ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE

Tipul acțiunii

În literatura de specialitate, de-a lungul timpului, în funcție de modelele explicative, disciplinele implicate și de opțiunea teoretică de bază, au existat diferite concepte pentru a defini activitatea de sprijin sau „rezolvare” a problemelor de învățare.

Terapia

Sub influența modelului medical, care se menține chiar și azi atât în plan explicativ, cât și în planul acțiunii concrete, denumirea activităților este cea de „terapie”. Se identifică mai multe categorii de terapii:

– terapia de remediere, care se referă la activități care țintesc refacerea proceselor de învățare deficitare;

– terapia de corectare, accentuând nevoia de refacere a unor abilități sau deprinderi de învățare;

– terapia de compensare, care se referă în special la deficiențele grave de învățare, implică structurile sau procesele de bază și, deci, trebuie să ofere schimbarea acestora cu alte instrumente/mecanisme de adaptare și învățare.

Intervenția

Actual, pătrunde tot mai mult conceptul de „intervenție" ca drept concept interdisciplinar, cu accente socio-educaționale și făcând legătura câmpului de acțiune al dificultăților de învățare cu alte forme de sprijinire a dezvoltării (educația, asistența socială, asistența psihologică etc.).

Așa cum evidențiază pedagogia modernă, soluțiile cele mai adecvate și eficiente sunt cele care îi oferă elevului posibilitatea integrării în mediul obișnuit, cu programe suplimentare dacă este cazul, adică tratarea psiho-pedagogică prin măsuri de educație incluzivă.

Ideal este ca elevii să învețe în clasa obișnuită sub supravegherea unui profesor care înțelege și răspunde la cerințele lor, care îi ajută și le îndrumă modul de învățare, și să continue cu un program care remediază personalizat problemele de învățare.

Alte denumiri

În literatura de specialitate, remedierea dificultăților de învățare este identificată cu tipuri de activități ca:

– diferențiere prin individualizare și personalizare;
– instrucție de remediere;
– corectarea dificultăților de învățare;
– intervenție specifică/specializată;
– intervenție individualizată și/sau personalizată.

Considerăm că cel mai potrivit termen este cel de intervenție, pentru că presupune că oricare măsură – fie ea instrucțională, remedială, pur psihologică, educativă sau chiar medicală – este întreprinsă cu scopul de a remedia (a rezolva, a limita, a elimina sau a orienta spre ale rezultate) dificultățile de învățare. În același timp, acest termen redă cel mai clar obiectivul acțiunii în „a interveni", adică a pătrunde în mecanismele psihologice ale învățării și dezvoltării prin metode adecvate.

Toate aceste acțiuni de intervenție sunt atât remediative, cât și preventive.

Cine asigură intervenția specializată în dificultățile de învățare

Profesioniștii care asigură programele de intervenție în dificultățile de învățare sunt: consilierii școlari, profesorii logopezi și cadrele didactice de sprijin care lucrează în școlile și grădinițele obișnuite, precum și profesorii de psihopedagogie specială din școlile speciale.

Proiectarea intervenției

Ca orice acțiune socio-umană, intervenția de sprijin specializat în dificultățile de învățare este o acțiune proiectată la nivel social și individual, planificată, structurată și dinamic organizată. Intervenția face parte dintr-un plan anume alcătuit: pentru a răspunde problemelor speciale ivite la un moment dat în dezvoltarea copilului. Acest plan este un instrument de organizare și prescripție, o schiță a activităților de desfășurat în favoarea rezolvării problemelor de învățare a copilului. El împletește elementele de psihologie și sociologie (identifică problemele în planul dezvoltării psihologice-individuale și sociale) cu normele și principiile pedagogice, urmărind eficiența acțiunilor îndreptate în remediere, compensare sau corectare. Ca instrument al proiectării unor acțiuni îndreptate în sensurile menționate, planul identifică problemele, caută cauzele, orientează intervenția, dă instrumentele specifice acțiunii, propune instrumente de evaluare.

La acest punct de discuție este important de enumerat care sunt principiile ce trebuie respectate în activitatea directă de intervenție specializată sau remediere (Crealock și Kronick, UNESCO, 1993, p. 23-30) pentru a determina progresul acțiunilor întreprinse. Se pornește de la a se analiza care sunt elementele din sarcinile de lucru pe care subiectul nu le realizează, care sunt deprinderile și cunoștințele necesare pentru executarea efectivă a acestora. Activitatea de remediere a dizabilităților de învățare/dificultăților specifice de învățare trebuie să treacă prin aceste analize datorită faptului că eșecul în execuția unei sarcini de lucru poate avea o multitudine de cauze. *Orice activitate de remediere va avea ca punct de plecare următoarele analize/întrebări:*

1. Dacă înțelege limbajul cerințelor. Dacă copilul acordă atenție, înțelege și își reamintește ceea ce se așteaptă de la el.

2. Dacă a mai experimentat eșecul în îndeplinirea unor sarcini asemănătoare și de aceea se teme în realizarea cerințelor sau în exprimarea erorilor sale.

3. Dacă sarcina nu este prea complexă pentru el (având în vedere o sarcină de tip vorbire, scriere, subiect academic, coordonare motorie, activitate socială).

4. Dacă știe să-și organizeze informația și, pornind de la aceasta, să înceapă activitatea.

5. Dacă are noțiunea timpului/duratei de lucru și dacă știe să o încadreze în propriul său orar de activitate. Dacă știe să-și fixeze prioritățile în planul propriu de activități și dacă finalizează lucrurile începute și își onorează angajamentele propuse.

6. Dacă are cunoștințe anterioare (nu se iau în calcul vârsta și nici cunoștințele din alte arii). Persoanele cu dizabilități de învățare au lacune neprevăzute în cunoaștere. Dacă cunoaște timpul și înțelege semnificația lui. Dacă înțelege cum se relaționează oamenii unii cu alții. Dacă știe în ce continent

şi în ce ţară trăieşte. Dacă cunoaşte valoarea lui zero, ce reprezintă o hartă şi ce înseamnă o formulă.

7. Dacă posedă deprinderile necesare să realizeze sarcina propusă, cum ar fi deprinderile de coordonare pentru desen şi scriere sau cele de pronunţie.

8. Dacă este incapabil să realizeze sarcina propusă într-o modalitate obişnuită sau dacă este în stare de posibilităţi alternative de execuţie.

9. Dacă percepe schemele/modelele ca de exemplu: de două ori 4 fac de patru ori 2, sau cuvintele familiare, modelele propoziţiilor, paragrafele, poeziile, textele, capitolele şi povestirile.

10. În ce tip de situaţie şi faţă de care persoane apar dificultăţile de învăţare.

11. Ce se întâmplă de obicei înainte de apariţia problemelor de învăţare.

12. Cum reacţionează cei din jurul său. Ce se întâmplă în urma nerezolvării sarcinii de lucru.

Principiile intervenţiei specializate (remedierii)

După ce se răspunde la aceste întrebări/analize de început, se pot evidenţia următoarele principii – pe care le prezentăm elaborate şi adaptate după materialul UNESCO menţionat mai sus, şi care acceptă remedierea ca termen pentru intervenţia în dificultăţile specifice de învăţare (*Specific Learning Disabilities*).

♦ *Remedierea sprijină înţelegerea modelelor şi evidenţierea ritmului în limbajul vorbit şi scris, în folosirea spaţiului – aşa cum sunt întinderea comunităţii şi proporţiile –, în artă şi muzică, în matematică, natură şi ştiinţă, în istorie, în interacţiuni şi interrelaţii, în modurile în care se organizează viaţa practică.*

Principala cerinţă desprinsă din acest principiu cuprinzător este apropierea activităţilor specifice de intervenţie în dificultăţile de învăţare de ceea ce putem numi viaţă reală (socială şi individuală), de mediul de viaţă şi problemele de fiecare zi ale copiilor. O activitate eficientă este cea care, indiferent de metoda folosită, găseşte exemple în mediul înconjurător şi în activităţile curente, apropiind persoana/copilul cu dificultăţi/dizabilităţi de rezolvarea problemelor de viaţă.

♦ *Remedierea trebuie să încurajeze observarea diferenţelor.*

Sesizarea diferenţelor este primul pas spre identificarea identităţii elementelor şi ajută la memorare şi fixare.

Aceasta ne sugerează că remedierea dificultăţilor de învăţare trebuie să se sprijine pe încurajarea folosirii oricărei tehnici care aduce rezolvarea sarcinii propuse. Se referă şi la folosirea tehnicilor de colorare, schimbare a suporturilor de învăţare, utilizarea semnelor, simbolurilor şi oricăror elemente care pot asigura succesul acţiunilor de învăţare.

♦ *Remedierea include analizele acelor abordări care aduc în fiecare arie de funcționare rezultate acceptabile.*

Aceasta include determinarea căilor prin care aceste abordări modifică contextul. Contextul include valorile, prioritățile şi modificările de audiență. Profesorul eficient va propune astfel elevilor o evaluare clară, la care ei vor participa ca să identifice când au succes. În evaluare, elevii vor cunoaşte ponderea acordată diferitelor elemente de conținut, stil etc.

♦ *Remedierea promovează gândirea simbolică şi generalizările.*

Profesorii sprijină învățarea conceptelor prin încurajarea elevilor să găsească acele concepte care leagă ideile aparținând diferitelor arii de cunoaştere. Aceasta îi aduce pe elevi în situația de a crea propriul lor tezaur de cuvinte, propoziții, să discute similaritățile şi diferențele dintre cuvinte, să le compare, să sesizeze diferențele față de propria lor vorbire sau să creeze istoria unui cuvânt şi a variantelor lui. Se realizează căi variate de a reţine şi a rememora informații, de a organiza timpul şi sarcinile realizate în timpul dat şi, astfel, se învață tot mai mult generalizarea.

♦ *Remedierea asigură valoarea şi cantitatea de structurare de care are nevoie un elev, dar nu trebuie exagerat.*

Această cerință se referă la faptul că învățarea are nevoie de structurare şi organizare, dar şi aceasta trebuie făcută cu măsură. Există elevi pentru care organizarea nu este o problemă, dar cărora le lipsesc mecanismele de animare a acestor structuri. Profesorul trebuie să intervină în organizarea şi structurarea sarcinilor, să le ordoneze, să le împartă în unități controlabile, atunci când identifică această nevoie, şi să sprijine creativitatea şi soluțiile alternative în acelaşi timp. Cu alte cuvinte, nu este obligatoriu ca toți elevii să străbată aceleaşi etape în aceeaşi unitate de timp. Pentru fiecare este nevoie să se accentueze acele etape care sunt mai relevante pentru remedierea competențelor lor de învățare. Fiecare copil are nevoie de o anumită cantitate de structurare. De exemplu, în remedierea limbajului scris, învățarea silabei pentru unii constituie o etapă îndelungată, iar pentru alții se poate trece foarte uşor la etapa scrierii cuvintelor. Cu unii elevi se poate lucra în clasă şi pentru alții este nevoie de un spațiu special, în linişte şi concentrare.

♦ *Remedierea cere să li se vorbească elevilor despre nivelul la care se găsesc.*

Activitatea de refacere sau de construire a competențelor de învățare trebuie să meargă mână în mână cu participarea activă a elevilor. Aceasta înseamnă că, în funcție de vârsta lor şi de nivelul de înțelegere, ei pot avea un concept, o metaforă, o teorie, pe care să nu o înțeleagă. Le poate lipsi coordonarea în realizarea cu finețe a unor sarcini motorii complexe. În acelaşi timp, pot realiza alte

lucruri de care trebuie făcuţi conştienţi. Pot să fie astfel stimulaţi în arii în care progresează fără probleme şi fără a li se accentua dificultăţile pe care le pot, sau nu, depăşi. Cu alte cuvinte, recunoaşterea propriilor probleme nu înseamnă limitarea încrederii în forţele proprii, ci stimularea acelor competenţe în care este evident succesul.

♦ *Remedierea sprijină simţul înţelegerii şi exprimării elevilor.*

Aceasta se referă la aceea că un elev având dificultăţi de învăţare nu trebuie marginalizat sau exclus dintre ceilalţi elevi sau de la activităţile comune la care face faţă fără probleme. Totodată, el trebuie să participe la viaţa grupului, la sarcini pe care le poate efectua şi la tot ceea ce îi aduce succes şi satisfacţie. Dacă la vorbire întâmpină greutăţi, la matematică poate fi foarte bun şi profesorul trebuie să folosească acest lucru. Sau dacă la matematică are greutăţi, poate fi bun la desen sau la povestire.

♦ *Remedierea promovează autocunoaşterea şi alternativele.*

Apropiindu-i pe elevi de posibilităţile lor şi învăţându-i să le depăşească, remedierea trebuie să încurajeze alternativele proprii şi curajul de a se schimba pe sine. Problemele nu sunt ale profesorului, ci ale elevului, şi de aceea acesta trebuie învăţat cum să depăşească dificultăţile pentru a se construi pe sine, pentru a se responsabiliza, a se valoriza şi a se schimba.

♦ *Remedierea se axează pe ariile în care elevul este mai bun, pentru a impulsiona dezvoltarea ariilor în care întâmpină probleme.*

Acest lucru exprimă nevoia de a se evidenţia ariile în care elevii obţin succes în îndeplinirea sarcinilor şi de a le utiliza pentru remedierea ariilor cu probleme în învăţare. De exemplu, dacă un copil are dificultăţi în a reţine configuraţia spaţială, dar poate reţine numele unei străzi, remedierea trebuie să se axeze pe memorarea denumirii. Sau memorarea se poate sprijini pe întărirea verbală – încurajarea copiilor să înveţe cu voce tare.

3.5. PLANURILE DE INTERVENŢIE ÎN DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE

Aşa cum am mai precizat, elevii cu dificultăţi de învăţare pot fi sprijiniţi în şcoală prin activităţi specializate, suplimentare şi complementare activităţii didactice şi în mod direct la clasă, prin adaptarea activităţilor didactice la cerinţele lor educative speciale. Se lucrează astfel cu mai multe tipuri de planuri de activitate. Profesioniştii care derulează activităţile din programe specializate au planuri de intervenţie specializată (ex.: logopezii sau consilierii şcolari), iar profesorii, la clasă, folosesc planurile educaţionale personalizate sau de grup. În ambele cazuri este de recomandat lucrul în echipă şi permanenta legătură între

profesor, profesionişti şi familie. Vom preciza în continuare cum se elaborează şi cum se folosesc planurile de intervenţie specializată şi cele educaţionale pentru elevii cu dificultăţi de învăţare.

A. *Planul de intervenţie specializată în dificultăţile de învăţare*

Definire

Pentru intervenţia în dificultăţile de învăţare, în cadrul unui program de şcolarizare obişnuit există *două tipuri de sprijin:*

– specializat, în afara clasei, în plus de activitatea didactică, ca formă suplimentară de activitate;

– didactic, ca adaptare şi flexibilizare a curriculum-ului.

Pentru aceste intervenţii vom preciza şi instrumente diferite de planificare, acţiune şi evaluare a progreselor.

Fiecare elev care este evaluat iniţial ca prezentând dificultăţi de învăţare specifice are nevoie de un *plan individualizat*, personalizat de intervenţie. Planul se referă la activităţile de remediere specifice şi la modul cum se individualizează şi se acţionează personalizat (pentru acest elev) în procesul de predare-învăţare şi cum se corelează acestea cu activitatea didactică cotidiană. De aceea, *la acest plan se poate adăuga şi un plan educaţional* care se referă la măsurile specifice didactice pentru elevul cu dificultăţi de învăţare.

Legat de intervenţia de remediere, vom descrie planul de intervenţie specializată:

Planul de intervenţie specializată (PIS) este un text/grilă bine completat, de care se servesc toţi cei care decid să-şi orienteze intervenţiile asupra copilului. Înainte de toate, el se constituie într-un demers pentru a cunoaşte copilul/elevul şi a aviza măsurile educative care i se potrivesc. Acest demers necesită participarea atât a specialistului, cât şi a părinţilor (Landry, 1990). Cum ne adresăm unui singur copil, planul este personalizat. *Planul de intervenţie personalizată* corespunde în fapt nevoii de abordare cât mai individualizată a problemelor de învăţare şi identifică teza potrivit căreia fiecare copil fiind diferit, problemele lui trebuie cunoscute şi tratate individualizat. *PIP* este un instrument conceput să răspundă nevoilor personale ale unui copil aflat în dificultate. Prin această modalitate se propun obiectivele învăţării şi inserţiei sociale, se determină criterii de evaluare, se precizează intervenanţii, se descriu modalităţile şi resursele necesare pentru a sprijini copilul aflat în dificultate să se adapteze şi să înveţe mai bine (Goupil, 1991).

Tipuri de planuri

Planul de intervenţie se înscrie în demersul de a îi ajuta pe elevii/copiii cu dificultăţi de învăţare. La nivelul modelelor de intervenţie în rezolvarea

problemelor de învăţare, există o experienţă destul de bogată în ultimii 30 de ani. Cele mai ample experienţe sunt descrise în SUA, Canada, Franţa şi Anglia. Spre exemplu, în Canada, încă din anii '60 există o preocupare concentrată spre a elabora instrumentele care să sprijine intervenţia care răspunde nevoilor educative speciale ale copiilor. Sunt cunoscute două tipuri de planuri pentru intervenţia specializată:

– Planuri de servicii.
– Planuri de intervenţii.

Planurile de servicii

Planurile de servicii sunt instrumente de planificare şi coordonare a serviciilor diferite şi individuale (personalizate), necesare la realizarea şi menţinerea integrării educaţionale şi/sau sociale a unei persoane cu CES (Cerinţe Educative Speciale). Perspectiva de ansamblu a planului de servicii dă o coerenţă intervenţiilor, evită dedublarea evaluării, asigură urmările şi vizează a da răspunsuri cât mai personalizate nevoilor fiecăruia, într-o manieră continuă. Aceste planuri se descompun în planuri de intervenţie în fiecare domeniu în care persoana poate avea nevoie de servicii legate de deficienţe, de limitele sale funcţionale şi de dizabilităţile la care trebuie să facă faţă. Copiii primesc servicii din partea unor structuri aparţinând mediului şcolar, al sănătăţii şi al serviciilor sociale. Unii copii au mai multe planuri de intervenţie, care pot fi coordonate de un plan de servicii. Planurile sunt elaborate de comisii interdisciplinare în colaborare cu şcoala şi cu familia.

Planurile de intervenţii

Planul de intervenţie specializată în serviciile educative trebuie să indice pentru copil/elev, în funcţie de obiectivele fixate:

– nivelul de integrare dorit/urmărit;
– adaptările necesare la ritmul învăţării şi respectarea principiilor pedagogice;
– serviciile complementare şi personalul solicitat;
– echipamentele specializate necesare;
– resursele financiare necesare pentru mijloace, transport etc.

Planul de intervenţie în rezolvarea dificultăţilor de învăţare este un plan personalizat.

Să nu uităm!

Vom sublinia încă o dată faptul că planul de intervenţie este instrumentul profesorului specializat sau al profesionistului de sprijin (cadrul didactic de sprijin, logopedul etc.). Rolul profesorului de la clasă este acela de a face parte

din echipa care va elabora planul şi de a contribui permanent la completarea lui prin informaţiile pe care le furnizează, ca şi prin colaborarea directă cu orice cadru de sprijin care lucrează cu elevul cu dificultăţi de învăţare. Există astfel un plan de intervenţie care este personalizat şi despre care vom explica în continuare cum se alcătuieşte şi cum se completează. Pe de altă parte, fiecare profesor care are la clasă un elev cu dificultăţi de învăţare are nevoie de o planificare adecvată pentru acest elev. Practic, profesorul trebuie să găsească locul în fiecare activitate de predare-învăţare fiecărui elev, dar să îşi propună şi anumite obiective speciale pentru elevul cu dificultăţi de învăţare. Planul profesorului este un plan educaţional, legat de procesul de predare-învăţare şi de adaptările necesare acestuia pentru a răspunde la nevoile elevului.

Componentele planului de intervenţie personalizată

Orice plan de intervenţie în dificultăţi de învăţare are următoarele elemente componente:

– informaţii iniţiale despre copil şi problemele care constituie cerinţele educative speciale la acel moment, culese prin instrumente variate ca: teste psihologice, probe şcolare, observaţii, discuţii, anchete sociale, studiul produselor activităţii, analiza rezultatelor şcolare etc.;

– evaluarea problemelor sub forma enumerării lor sau a formulării unui diagnostic prescriptiv;

– anticiparea unor rezultate prin prognosticul iniţial şi prin descrierea momentelor cheie ale intervenţiei;

– consemnarea unei/unor examinări iniţiale, a unor examinări periodice şi a unei examinări finale;

– descrierea metodelor de intervenţie şi a mijloacelor folosite;

– paşii intervenţiei, ceea ce corespunde cu etapele sau treptele intervenţiei, adaptate tipului de probleme întâlnite şi individualizate;

– înregistrarea progreselor sau consemnarea rezultatelor intervenţiei şi observările periodice;

– formele de sprijin suplimentar, alese prin parteneriatul cu specialiştii, familia, şcoala etc.

Demersul procesual

Planul de intervenţie trebuie să fie individualizat-personalizat; aceasta presupune adaptarea tuturor parametrilor menţionaţi la individ şi la problemele lui.

Elaborarea planului de intervenţie se înscrie într-un demers procesual global, care cuprinde:

– evaluarea forţelor la început,

– identificarea dificultăţilor,

– cunoaşterea resurselor,
– diagnosticul prescriptiv,
– etapele preconizate pentru intervenţie.

Funcţiile planului de intervenţie specializată

Este important şi eficient să cunoaştem care sunt funcţiile unui plan de intervenţie, pentru că astfel înţelegem valoarea sa şi modul de completare.

Planul de intervenţie joacă, după Goupil (1991), roluri diverse, şi anume de:

– planificare,
– comunicare,
– participare,
– concentrare,
– coordonare,
– retroacţiune.

Planificarea educativă. Planul ajută la fixarea obiectivelor pe care dorim să le atingem cu un copil/şcolar şi la a prevedea intervenţiile şi resursele necesare. El permite, de asemenea, stabilirea unui calendar al realizării obiectivelor şi la ordonarea priorităţilor. Când un copil are dificultăţi de adaptare şi învăţare, este evident că rezolvarea lor nu se poate produce de la o zi la alta. Planul stabileşte etapele necesare, fragmentând paşii de intervenţie.

Modelul cel mai cunoscut de planificare este denumit 6-S (Six S: în engleză: Somewhere?, Somehow?, Someone?, Something?, Somebody?, Sometime?). El aparţine lui Henderson, Alter şi Goldstein (1985, apud Goupil, 1991) şi este transpus în limba franceză prin „Cele 6 întrebări". (Qui?, Quoi?, Quel?, Quand?, Quelle façon?, Ou?). Aceste întrebări găsesc răspunsuri în: elev, învăţare, intervenant, mediul educativ, calendarul şi etapele şi mijloace şi resurse. Dacă încercăm să găsim corespondent în limba română a acestui model, putem avea ca model cei 6-C. El se referă la:

CINE ? – elevul care face învăţările;
CE ? – învăţările necesare;
CINE ÎNCĂ? – intervenantul, care este fie logopedul, fie consilierul care se ocupă de dificultăţile de învăţare, fie un profesor de sprijin.
CUM? – prin ce mijloace şi cu ce resurse;
CARE LOC? – sau unde este mediul educativ necesar;
CÂND? – calendarul şi etapele necesare.

Comunicarea. În cursul elaborării planului, dar şi la completarea lui curentă, comunicarea se realizează ca obiectiv şi ca mijloc. Copilul trebuie să-şi exprime percepţiile asupra situaţiei şi elementele pe care el ar dori să le modifice. Această comunicare permite verbalizarea aşteptărilor fiecăruia. Cei care

alcătuiesc planul comunică asupra nevoilor copilului şi modurilor optime de a le satisface. Pot exista consensuri sau divergenţe în percepţii şi aşteptări. În acest moment al planului, părinţii pot şti mai mult, pot participa şi înţelege rolul lor în programul educativ propus.

Participarea, concentrarea şi coordonarea. Planul este un instrument de participare, concentrare a influenţelor şi coordonare a resurselor şi acţiunilor. Se realizează, astfel, evitarea conflictelor între tipurile de intervenţii şi se favorizează împărţirea responsabilităţilor, ca şi determinarea rolurilor şi responsabilităţilor fiecărui participant.

Retroacţiunea. Planul facilitează urmărirea progreselor copilului/elevului. Astfel, el trebuie să fie obiectul unor revizuiri periodice.

Modele de grile pentru planuri de intervenţie individualizată/personalizată

După G. Goupil (1991), planul de intervenţie este - prin definiţie – individualizat (personalizat) şi reprezintă un instrument de planificare şi concentrare a resurselor pentru a răspunde mai bine nevoilor unui copil/elev aflat în dificultate. El pune la punct serviciile şi intervenţiile care facilitează inserţia socială a copilului (Hartwich şi Blattengerger, 1986, apud Goupil, 1991). Planul conţine obiectivele minimale pe termen scurt şi mediu, mijloacele, resursele necesare, scadenţele (calendarul prevăzut pentru realizare şi evaluare) şi persoanele responsabile de intervenţie.

Bouchard (1985, apud Goupil, 1991) propune ca în planul de intervenţie să se regăsească în special activităţile urmărite. Se propune cuprinderea următoarelor patru elemente:

– obiectivele precise;
– mijloacele pentru a atinge obiectivele;
– modul de evaluare;
– înregistrarea progreselor.

Un alt model de plan, pe care îl propun Cote, Pilon, Dufour şi Tremblay (1989, apud Goupil, 1991), cuprinde:

– obiectivele învăţării;
– strategiile intervenţiei;
– strategiile intervenţiei pentru fiecare obiectiv;
– mecanismul evaluării învăţărilor şi al intervenţiei;
– un mecanism care să conţină refacerea continuă a planului de intervenţie şi luarea anumitor decizii referitoare la acţiunile viitoare.

Un plan de intervenţie util şi funcţional este mult mai mult decât un formular sau o obligaţie administrativă. În practica educaţională, din păcate, el se poate confunda de multe ori cu formulare stricte, în stare să degenereze în

pierderea unui timp util acțiunii, prin completarea ineficientă a unor date neimportante.

Pentru a servi intervenției, planul trebuie să fie dinamic, să surprindă o realitate şi nu date abstracte sau teoretice; flexibil, să se poată deci schimba în funcție de evoluția copilului şi să aibă nota personală a intervenantului. Fiecare specialist poate interveni cu note prin care să înregistreze datele după stilul său propriu de intervenție.

Un alt lucru demn de subliniat este şi acela că elaborarea planului se înscrie într-un demers global de sprijin, în care sunt implicați mai mulți actori:

– profesionistul care intervine;
– copilul;
– părinții copilului;
– profesorul de la clasă;
– toți ceilalți colaboratori.

Completarea planului se realizează într-o succesiune de etape. Este în fapt o operaționalizare a planului şi o transformare a lui în instrument de acțiune şi refacere a acțiunii. Procesul de elaborare a planului de intervenție personalizată face parte dintr-un demers global de sprijinire a copilului în dificultate.

G. Goupil (1991) identifică şase etape în elaborarea planului. Acestea sunt:

Etapa 1: Constatarea dificultăților, în care se constată, după cum o arată şi numele, dificultățile de învățare ale elevului.

Etapa 2: Observarea organizată, în care se realizează o analiză profundă a situației.

Etapa 3: Identificarea nevoii de sprijin specializat, de referință, când profesorul face cunoscut faptul că are nevoie de sprijin în rezolvarea dificultăților de învățare.

Etapa 4: Evaluarea nevoilor, forțelor şi slăbiciunilor elevului. La acest nivel este important să se găsească surse de informare cât mai diversificate şi să se realizeze un bilanț funcțional al problemelor.

Etapa 5: Elaborarea planului, în care se schițează planul de intervenție.

Etapa 6: Aplicarea şi evaluarea progreselor se referă la punerea în acțiune a planului, precum şi la înregistrarea şi evaluarea efectelor planului propus.

Constatarea dificultăților se realizează de obicei de către cadrul didactic (învățător sau profesor). Problema, la acest nivel, este aceea de a identifica dacă aceste dificultăți sunt trecătoare sau constituie piedici serioase în învățare. Dacă se constată că dificultățile se repetă şi nu pot fi înlăturate cu măsuri pedagogice obişnuite, se trece la următoarea etapă, în care se analizează şi se observă aprofundat fiecare piedică de învățare. Dacă problemele sunt trecătoare, copilul rămâne în atenția învățătorului/profesorului pentru a nu le repeta. În această primă etapă sunt implicați elevii, profesorii şi chiar părinții dacă este nevoie, sau dacă ei sunt cei care au semnalat problema.

Observarea organizată. Aceasta corespunde cu analiza problemelor semnalate şi cu primele întâlniri/intervenții cu elevul. Dacă din aceste analize se pot desprinde soluții satisfăcătoare de intervenție în cadrul clasei, acestea pot fi aplicate. Dacă nu se pot identifica încă soluțiile necesare, demersul se poate prelungi şi chiar se face referire la sprijinul necesar al altor specialişti şi parteneri (psiholog, medic, asistent social etc.). Persoanele implicate la acest nivel sunt profesorul, elevul, părinții şi eventuali alți profesionişti, care intervin punctual.

Etapa în care profesorul face apel la un sprijin specializat. Cu alte cuvinte, nereuşind să rezolve problemele, cadrul didactic de la clasă semnalează cazul. Termenul folosit de limba franceză este „referirea la..." . În română, numim această operație *depistare*. În urma semnalării cazului, se poate proceda la întâlnirea dintre conducerea şcolii şi părinți. Se extinde deci cercul persoanelor implicate în rezolvarea problemelor. În acelaşi timp, această etapă înseamnă şi necesitatea unei evaluări mai aprofundate a nevoilor educative ale copilului şi deci ale dificultăților lui de învățare. Dacă se pot degaja soluții satisfăcătoare din apelul la direcțiunea şcolii, aceste soluții pot fi aplicate imediat. Dacă nu, se continuă demersul de evaluare pentru a identifica mai bine situația copilului.

Etapa de evaluare a nevoilor copilului realizată de specialişti. În urma acestei etape se pot descrie forțele şi slăbiciunile în învățare ale copilului. De obicei se realizează un bilanț funcțional al competențelor de învățare, care va sta la baza intervențiilor următoare.

În *etapa următoare*, dacă evaluarea este completă, direcțiunea şcolii convoacă la întâlnire: părinți, profesor, elev şi eventuali specialişti implicați. Se realizează un bilanț al analizelor efectuate. Se pot stabili scopul planului de intervenție şi obiectivele pe termen scurt. Este etapa *când se redactează planul de intervenție personalizată.*

Etapa aplicării corespunde în fapt cu punerea în acțiune a obiectivelor propuse, prin acțiuni specifice. La acest nivel se fac revizii periodice şi, dacă este necesar, se restructurează planul în funcție de rezultate. Ideal ar fi ca la capătul acestei etape să se încheie intervenția şi dificultățile să se înlăture. În realitate însă, lucrurile se petrec dinamic şi se poate reveni dacă este nevoie. Intervin în mod specific profesioniştii care se ocupă de dificultățile de învățare.

O propunere de plan de intervenție specializată în dificultățile de învățare

Propunerea de plan de intervenție personalizată pe care o facem se referă la o sinteză a etapelor menționate și accentuează momentele de intervenție directă asupra copilului, ține seama de lucrul în echipă și accentuează rolul sprijinului și al intervenanților care completează activitatea didactică. Etapele propuse sunt:

Depistarea. Prima etapă este cea în care se identifică anumite probleme în învățare. Această etapă se denumește și etapa depistării. Depistarea o poate face: părintele, care îi semnalează profesorului problema; profesorul, care observă reacțiile și atitudinile în învățare ale copilului; chiar copilul, care simte nevoia și cere sprijin.

Evaluarea. Etapa următoare se caracterizează prin evaluarea forțelor, nevoilor și dificultăților copilului/elevului. Aici intervin: profesorul, directorul, familia și se poate face apel la specialist.

Parteneriatul și negocierea proiectării. În continuare, se redactează diferitele elemente componente ale planului. Acesta se elaborează de către specialistul în dificultăți de învățare numai împreună cu ceilalți factori educativi (profesorul de la clasă, părinții etc.). Această etapă poate cuprinde una sau mai multe întâlniri cu părinții sau cu alți membri ai familiei, precum și cu profesorii de la clasă, care se vor implica în intervenție. În esență, se completează o fișă de intervenție și se propun obiective generale și particulare de acțiune.

Asigurarea sprijinului adecvat dezvoltării. Stabilirea posibilităților de dezvoltare a copilului se realizează prin lucrul direct cu acesta. Dacă copilul rămâne în clasa obișnuită, este nevoie de o colaborare perfectă între profesori, specialiști și familie, pentru a se înregistra progresele dorite. Dacă se consideră că problemele se pot rezolva în alt tip de școlarizare (orientare spre structuri speciale), se face apel la Serviciul de evaluare complexă (SEC) sau la Comisia de Evaluare Internă (CEI). Prima comisie este un serviciu în cadrul rețelei de asistență socială și protecție a copilului, cea de-a doua este un mecanism de tip profesional, organizat pe lângă școlile speciale. SEC orientează copilul spre școala specială și acolo este preluat de CEI.

Elaborarea obiectivelor. Se poate trece apoi la elaborarea obiectivelor de dezvoltare. La acest moment este important să se țină seama că fiecare copil este o persoană globală și nu numai copil problemă. Se stabilesc concret măsurile și acțiunile de întreprins. Se fac propuneri de intervenție în procese și de organizare în timp a activităților. Este vorba de o planificare a acțiunilor directe în sfera abilităților și deprinderilor de învățare.

Evaluarea permanentă și completările. Planul este apoi completat periodic cu observații și evaluări care fac acțiunile să continue și asigură monitorizarea progresului.

Factori de dezvoltare a planurilor de intervenție personalizată

Elaborarea şi utilizarea acestor instrumente de planificare şi intervenţie este influenţată de următorii factori (Goupil, 1991):

– politicile şcolare referitoare la: abordarea copiilor cu cerinţe educative speciale, strategiile învăţării şi respectarea principiilor individualizării învăţământului, eficienţei şcolare, normalizării, calităţii educaţiei etc.

– studiile şi cercetările asupra eficienţei măsurilor de şcolarizare;

– politicile sociale;

– adoptarea legislaţiei referitoare la educaţie şi învăţământ, drepturile copiilor şi drepturile la educaţie ale tuturor;

– presiunile legale ale părinţilor;

– influenţa modelelor din alte ţări etc.

Am adăuga la cele de mai sus nevoia de a colabora cât mai adecvat în favoarea copilului şi pentru acoperirea nevoilor lui de învăţare. Este necesar să precizăm că nu numai elaborarea sau completarea de mai multe planuri sau fişe fac ca elevul să fie integrat şi să înveţe cu succes, ci o atitudine pozitivă faţă de el şi faţă de realizările sale, precum şi o permanentă cooperare între profesionişti care contribuie la remediere, inclusiv legătura dintre profesorul de la clasă şi familia elevului. De aceea, lucrul în echipă nu presupune că vom purta copilul şi familia la cât mai mulţi specialişti, ci că asupra lui vor acţiona cei mai potriviţi, care ştiu să lucreze împreună şi să colaboreze pentru a decide cum este cel mai bine pentru copil.

B. *Ce este planul educațional individualizat*

Planul educaţional individualizat se referă la măsurile educative specifice necesare pentru a răspunde adecvat nevoilor elevului cu dificultăţi de învăţare. Dar, de multe ori, profesorul nu are nevoie de un plan special pentru aceşti elevi. La fiecare lecţie, dacă este cazul, profesorul planifică şi urmăreşte adaptarea mijloacelor didactice pentru ca şi elevul cu probleme să atingă obiectivele propuse.

În literatura de specialitate facem distincţie între următoarele concepţii: diferenţiere, individualizare şi personalizare. Sunt trepte pentru a merge tot mai aproape de persoană printr-o intervenţie anume. În al doilea rând, este firesc să gândim şi să planificăm modul cum vom sprijini învăţarea elevului la clasă. Dacă elevul are dificultăţi specifice de învăţare, pentru care trebuie măsuri complementare, dar este integrat într-o clasă obişnuită, profesorul poate beneficia de colaborarea cu un cadru didactic de sprijin, ceea ce presupune că acesta elaborează şi completează un plan educaţional împreună cu el.

Desigur, activitatea cadrului didactic de sprijin este o intervenţie specializată, dar nu se poate lipsi de colaborarea cu profesorul de la clasă şi chiar cu părinţii. Planul este „educaţional", adică cuprinde măsuri de predare şi

învățare adaptate pentru un elev anume. Profesorul completează anumite compartimente ale acestui plan, dar nu va face el planul în întregime. Ne ferim să precizăm acest lucru pentru că educația are nevoie de timp și de motivație, nu de excesul de „scripte". Nu putem neglija, în același timp, faptul că este necesar ca profesorul să contribuie la acest plan cu măsuri specifice și să își propună semestrial măsurile necesare. El poate preciza aceasta în planificarea activităților la clasa sau disciplina respectivă, în planul de activitate (lecție), fără să completeze planuri separate.

În sinteză, pentru un copil cu dificultăți de învățare severe sau medii, profesorul de la clasă are contribuția sa. Dacă există și un logoped sau un cadru didactic de sprijin, aceștia vor lucra în echipă cu profesorul pentru a elabora un plan educativ anual și semestrial pentru elev. Profesorul este cel care urmărește zilnic în ce măsură planul educațional este adecvat și îi poate aduce ajustări. Nu încărcăm profesorul, pentru că orice copil are dreptul și la sprijinul unui profesionist, așa cum am mai specificat, dar este firesc ca profesorul să contribuie cu o ajustare a activităților sale. Oricum, pentru orice profesor cu mai multă sau mai puțină experiență este destul de clar că nu le putem preda tuturor elevilor la fel.

Un exemplu de plan

Redăm mai jos descrierea și analiza planului educațional individual (personalizat), după Mușu, I. (2000):

– definirea planului educațional individual;
– stabilirea momentelor când se utilizează;
– ce trebuie să cuprindă;
– procesul de întocmire;
– planul de grup individualizat;
– monitorizarea și evaluarea;
– scopul alcătuirii.

Ce este Planul educațional individual (PEI)

– PEI este un instrument de planificare, predare și evaluare.

– PEI trebuie să stea la baza procesului de planificare a intervenției pentru fiecare copil cu cerințe educaționale speciale.

– Planurile educaționale individuale trebuie să fie planuri de predare–învățare care să specifice:

„CE" trebuie predat copiilor;

„CUM" trebuie predat;

„CÂND", sau la ce interval trebuie introduse cunoștințe particulare, elemente de înțelegere și deprinderi, prin activități suplimentare sau diferențiate față de cele prevăzute pentru toți copiii, printr-o programă diferențiată.

– PEI reprezintă un document de planificare structurată şi personalizată a unor obiective specifice de învăţare şi de adaptare a cerinţelor curriculare la nivelul de dezvoltare a copilului cu CES.

– PEI este un document de lucru pentru întreg personalul didactic.

– PEI trebuie să fie accesibil şi să poată fi înţeles de toţi cei care lucrează cu un astfel de plan.

Când se utilizează Planul educaţional individual (PEI)

PEI se utilizează pentru a planifica:

– acţiuni de intervenţie timpurie sau acţiuni de intervenţie ulterioară;

– acţiuni de intervenţie în şcoală sau extraşcolare;

– acţiuni de intervenţie pentru elevii declaraţi ca fiind elevi cu cerinţe educaţionale speciale.

Ce trebuie să cuprindă un Plan educaţional individual

PEI trebuie să se concentreze pe trei-patru obiective individuale principale şi trebuie să conţină informaţii despre:

– set de obiective pe termen scurt urmărite pentru, sau de către copil;

– strategiile de predare utilizate;

– asigurarea măsurilor funcţionale necesare;

– termene de evaluare a planului individual;

– criteriile de succes şi/sau de renunţare la plan;

– rezultate obţinute (consemnate la termenele de evaluare a planului).

Întocmirea de planuri educaţionale individuale

– Indiferent de sistemele care există şi funcţionează în şcoală sau în instituţie, procedurile de concepere şi evaluare a planurilor educaţionale individuale trebuie să fie operaţionale/funcţionale şi realiste.

– Orice obiectiv identificat în planurile educaţionale individuale trebuie să fie realizabil atât pentru elev, cât şi pentru profesor.

Ce este un Plan educaţional de grup

– În cazul în care în acelaşi grup de copii, la aceeaşi clasă sau la aceeaşi disciplină de studiu există obiective comune şi, prin urmare, strategii comune, atunci se poate întocmi un plan de învăţare pentru grup şi nu neapărat pentru fiecare elev în parte.

Monitorizarea şi evaluarea PEI

– Ideal este ca orice PEI să fie supus unei „revizuiri/evaluări permanente”, caz în care nu se poate stabili un termen „fix” sau o întâlnire formală de evaluare. Cu toate acestea, pentru a vedea dacă un plan educațional individual conduce către nişte rezultate pozitive, este necesar să se facă o evaluare a acestuia cel puțin de două ori pe an.

Scopul alcătuirii. Planurile educaționale individuale trebuie:

– să determine creşterea nivelului de realizare a copiilor cu cerințe educaționale speciale;

– să fie văzute ca documente de lucru;

– să utilizeze un format simplu;

– să ofere detalii suplimentare sau diferite de cele puse la dispoziție în general pentru toți elevii;

– să ofere detalii despre obiectivele identificate ca fiind în plus sau diferite de cele identificate pentru toți elevii;

– să aibă un limbaj accesibil tuturor celor care lucrează cu ele;

– să poată fi înțelese de toți membrii personalului şi de către părinți;

– să fie distribuite întregului personal didactic/nedidactic, dacă este necesar;

– să promoveze o planificare eficientă;

– să-i ajute pe elevi să-şi evalueze propriile progrese;

– să aibă ca rezultat o planificare şi o intervenție adecvată din partea personalului;

– să aibă ca rezultat realizarea unor obiective de învățare specificate clar pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

În concluzie,

Nu contează că îl denumim plan de intervenție educațională, plan educațional individualizat sau plan de intervenție personalizat, ci contează să îi surprindem rostul, să îl respectăm, completăm şi adaptăm elevului. Acolo unde există cadre didactice de sprijin, acestea pot fi responsabile de alcătuirea lui. Elaborarea, monitorizarea şi evaluarea planului se realizează în echipă.

3.6. TIPURILE DE INTERVENANT ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE

Persoanele/profesioniştii care se ocupă de activitățile de remediere-recuperare, compensare sau corectare în intervenția din dificultățile de învățare sunt diferite în funcție de organizarea unor structuri specifice sau de sprijin şi legat de domeniile şi sarcinile directe care le revin acestora. Putem enumera următorii profesionişti:

– logopedul, care se ocupă de depistarea, examinarea complexă şi intervenția personalizată şi în grup, în cazul dificultăților şi tulburărilor de limbaj;

– consilierul psihopedagog sau consilierul şcolar, care se ocupă de problemele de învățare determinate de neconcentrarea atenției, lipsa instrumentelor generale de învățare (abilități, deprinderi şi capacități generale şi particulare), interrelații, probleme socio-afective, ritm de învățare lent sau nepotrivit, dificultăți în abordarea matematicii (raționamente, algoritmi, operaționalitatea gândirii etc.), precum şi de orientarea spre structuri şcolare diferite şi orientarea în carieră;

– cadrul didactic de sprijin, profesorul itinerant, profesorul consultant sau alte funcții educative care intervin în rezolvarea problemelor de învățare în structuri diferite de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale sau în sprijinirea şcolii obişnuite, pentru realizarea sarcinilor şcolii incluzive (pentru toți copiii);

– medicul, care intervine când este vorba despre probleme de sănătate;

– psihologul şcolar, care are rolul de a evalua psihologic personalitatea şi de a sprijini rezolvarea problemelor legate de adaptare şcolară, sănătate mintală, cunoaşterea şi autocunoaşterea personalității elevilor.

3.7. PROFESORUL DE SPRIJIN – O NOUĂ POSIBILITATE ŞI O NOUĂ PROFESIE

Atunci când este vorba de a se interveni în cadrul activității didactice, se pune problema tipului de intervenant care poate sprijini direct procesul didactic adaptat. În literatura de specialitate lucrurile nu sunt pe deplin clarificate, cum nu este clarificată nici problema în discuție – definirea dificultăților de învățare. Se vorbeşte despre mai multe funcții didactice:

– profesorul resursă;

– profesorul tutor (termenul îl deosebeşte de „tutorele” din terminologia juridică);

– profesorul consultant;

– profesorul itinerant;

– cadrul didactic de sprijin.

Sprijin suplimentar în clasa obişnuită

Apariţia unor noi tipuri de profesionişti este legată de anii '80–'90 şi determinată, în principal, de nevoia flexibilizării şcolilor obişnuite pentru a primi şi integra copiii cu cerinţe educative speciale. În această perspectivă, s-a simţit nevoia adaptării continue a sistemului de predare-învăţare, pentru a le permite profesorilor să identifice şi să rezolve probleme legate de capacităţile, competenţele şi comportamentele inadecvate de învăţare ale copiilor, precum şi folosirea unor tehnici de înregistrare cât mai eficiente a progreselor şcolare şi a celor în dezvoltare.

Profesorului consultant/de sprijin i se acordă un rol şi o importanţă crescândă şi datorită accelerării ritmului de integrare a copiilor cu dizabilităţi în învăţământul obişnuit. Termenul în sine este discutat şi confuz pentru mulţi specialişti, în special datorită faptului că este greu de precizat şi decelat rolul concret al acestui tip de profesionişti în raport cu ceilalţi profesionişti, care acţionează în interiorul învăţământului special.

Diferenţele de opinii şi opţiuni vin de la determinarea rolurilor pe care le au aceşti specialişti, modul specific de acţiune, beneficiarii primari care pot fi copiii, cadrele didactice sau chiar părinţii. Se identifică însă tot mai mult nevoia acţionării specifice nu numai asupra copiilor care prezintă dificultăţi de învăţare, ci şi asupra familiilor acestora (se recunoaşte influenţa contextului socio-cultural şi a familiei în dezvoltarea şi integrarea şcolară a copilului) şi asupra cadrelor didactice (au nevoie, la rândul lor, de sprijin şi de acţionare în cooperare cu alţi colegi şi profesionişti în rezolvarea unor probleme ale învăţării şi predării).

Provocări

Profesorul care intervine direct în integrarea copiilor cu dificultăţi de învăţare poate fi un profesor consultant sau un profesor resursă, profesor de sprijin, profesor itinerant. Practica din diferite ţări a demonstrat utile roluri şi funcţii diferite acoperite de aceste tipuri de cadre didactice. Fiecare dintre ei are modul lui de acţiune şi există diferenţe între implementarea rolurilor lor. Profesorii consultanţi şi/sau de sprijin pot acţiona şi ca sprijin direct pentru cadrele didactice din şcoala obişnuită. Acest mod de rezolvare a problemelor a născut destule dispute şi respingeri. Experienţa acumulată dovedeşte că lucrul cu cadrele didactice de pe poziţiile menţionate, deşi este un model eficient, este dificil de aplicat, pentru că presupune relaţii „delicate" între profesori. Aceştia necesită o pregătire suplimentară, deprinderi şi abilităţi specifice, capacitatea de a se adapta unor sugestii venite de la un alt profesor şi de a flexibiliza strategiile lor didactice şi, în plus, motivaţia de a accepta un „prieten critic". Pe de altă parte, este dificil să convingi cadrele didactice să lucreze împreună cu cineva în clasă, dar şi să accepte observaţiile şi sugestiile acestei persoane. De aceea, cea mai întâlnită modalitate de lucru a tipurilor de cadre didactice menţionate este

activitatea suplimentară cu elevii, iar comunicarea dintre profesori de la clasă şi aceşti noi specialişti se face de obicei în afara clasei, într-un anumit spaţiu şi în întâlniri special organizate.

În multe ţări din lume, activitatea cadrului didactic de sprijin se derulează, în principal, în centrul/camera de resurse, ca mijloc de sprijin al procesului didactic. Acest spaţiu, special amenajat, include şi resurse de informare şi mijloace didactice pentru profesor (planuri de activităţi, fişe de observare, teste, probe, alte instrumente de lucru, literatură de specialitate etc.), în aşa fel încât devine prin sine un mediu formativ pentru profesori şi elevi.

În esenţă, problema principală este de a determina relaţiile dintre profesorii de la clasă şi cadrul de sprijin, care are şi un rol de consultant pentru colegii săi.

Din experienţa internaţională privind sprijinul şi cooperarea în învăţare pentru copiii cu CES.

Vom descrie în continuare o serie de modele de acţiune propuse de Ghidul pentru cadrele didactice de sprijin (Vrăsmaş, E., Nicolae, S., Oprea, V., Vrăsmaş, T. (2004, p. 30).

Modelul profesorului (şi camerei) de resursă

Camera (unitatea) de resursă presupune organizarea în şcoala obişnuită a unei camere (cabinet) echipate cu cele necesare unei clase, dar şi activităţilor specifice de reabilitare/recuperare. Ca formă de asigurare a suportului în învăţare, camera-resursă a fost dezvoltată odată cu apariţia educaţiei integrate (după anul 1970). Copiii cu CES vin aici pentru una sau mai multe perioade din timpul unei zile de şcoală, pentru a beneficia de instruire individualizată. Alţi copii pot învăţa în acest loc majoritatea timpului. Ei participă, în funcţie de potenţialul individual al fiecăruia, doar la orele de desen, muzică, educaţie fizică sau alte activităţi din clasa obişnuită.

Modelul camerei-resursă pare a fi una dintre cele mai răspândite forme de sprijin ale integrării şcolare pentru copiii cu CES (UNESCO, 1995). El se regăseşte în 45 din cele 63 de ţări (din toate continentele) care au răspuns la chestionarul adresat de UNESCO.

Profesorul (de) resursă este pregătit în mod special – el este, de regulă, un profesor de educaţie specială – pentru a le putea preda specializat copiilor care vin individual sau în grup mic la camera de resursă. Instruirea specială a copiilor poate cuprinde atât cunoştinţe şi deprinderi şcolare, cât şi pe cele sociale.

Profesorul care lucrează aici oferă în plus, faţă de activitatea directă cu copiii care vin la camera de resursă, şi consultaţii cadrelor didactice din şcoală sau, după caz, părinţilor.

Dezavantajele camerei-resursă:

– absența profesorului de resursă într-o anumită zi poate crea multe inconveniente, reducând uneori substanțial posibilitatea elevilor – care sunt beneficiari ai camerei de resurse – de a participa la activitățile școlare;

– riscul separării/segregării grupului de copii din camera de resursă față de școală;

– necesitatea unor deplasări lungi ale copiilor cu CES mai departe decât școala cea mai apropiată de domiciliu, dacă aceasta nu oferă o asemenea cameră de resursă.

Unii autori descriu rolurile profesorului resursă ca fiind diferite de cele ale profesorului de sprijin. Acesta este prezentat prin următoarele elemente distincte în activitatea sa:

– răspunde în principal de centrul/camera de resurse;

– activitățile sale sunt itinerante;

– pentru elevi, acționează prin lucrul în interiorul clasei;

– pentru profesori, răspunde de realizarea legăturilor și coordonarea intervențiilor;

– asigură în școală formarea continuă a profesorilor în timpul sarcinilor de serviciu.

Problema de rezolvat, semnalată de literatura de specialitate la acest nivel, este legată de pregătirea acestui tip de profesor și de faptul că a organiza astfel de acțiuni poate deveni o povară pentru activitățile zilnice. Se consideră că modelul consultanței este consumator de timp și că numărul profesorilor care pot primi consultanță poate fi mai mare decât al copiilor cu care se poate lucra în mod direct. Este astfel semnalată tendința de a defini profesorul resursă ca profesor itinerant și de identificare, între rolurile lui, a celor de sprijinire și de consultanță. Astfel, în practica din Anglia și din SUA se remarcă identificarea între responsabilitățile profesorului itinerant și a celui resursă și pe cea de consultanță acordată cadrelor didactice. Acest lucru simplifică și legătura între profesorii cu pregătire în cerințe educative speciale și consultanță de la nivelul școlilor. Diferențele față de profesorul consultant constau și în faptul că activitatea unui profesor resursă pune, de pildă, mai mult accent pe sprijinul acordat direct elevului, în timp ce profesorul consultant lucrează mai mult cu cadrele didactice.

Cadre didactice itinerante

Cadrul didactic itinerant are un rol ce reprezintă o combinație între un profesor consultant și un „tutore" pentru copiii cu cerințe speciale integrați. Un asemenea profesor acționează în mai multe școli dintr-o zonă geografică delimitată. El asigură activitatea cu elevii prin evaluare și participarea directă la instruirea unor copii cu CES, precum și consiliere pentru cadrele didactice de la clasa obișnuită.

Sarcinile de bază ale unui profesor itinerant sunt decrise de Jones, K. (1987):

– identificarea timpurie a copiilor cu CES şi a familiilor acestora, dacă au nevoie de sprijin educaţional;

– identificarea şcolilor generale în care pot fi integraţi elevii cu CES;

– vizitarea şcolilor în care învaţă aceşti elevi;

– sensibilizarea directorilor şi a cadrelor didactice din aceste şcoli;

– sprijinul direct acordat elevilor integraţi şi profesorilor acestora;

– stabilirea legăturii cu familiile copiilor cu CES integraţi;

– asigurarea legăturii dintre familiile în cauză şi autorităţile locale, alte familii, serviciile medicale sau sociale etc.

Distincţia dintre un cadru didactic itinerant şi unul de sprijin este mai dificil de surprins în teoria şi practica educaţională. Profesorul itinerant are, fără îndoială, şi atribuţii ale unui profesor de sprijin (în activitatea directă din clasă), dar acestea pot avea o pondere mai mare sau mai mică, în funcţie de numărul de copii de care răspunde, respectiv de numărul de şcoli în care se deplasează, de gravitatea problemelor de învăţare ale elevilor din aceste şcoli etc. În mod similar, un profesor are mai mult un rol de sprijin dacă ponderea activităţilor este axată în mai mare măsură pe asistarea şi intervenţia directă în activitatea de învăţare la clasă a copiilor cu CES, iar aria de acţiune este mai restrânsă.

În anumite zone rurale, în care aceşti copii sunt răspândiţi pe arii foarte mari, sistemul itinerant poate fi singurul mod realist pentru a asigura servicii de educaţie specială, permiţându-se în acelaşi timp rămânerea acestora în clase-le/şcolile obişnuite.

Printre obstacolele mai importante în aplicarea modelului cadrului didactic de sprijin şi/sau itinerant, se pot enumera:

– pregătirea uneori necorespunzătoare a cadrelor didactice care îndeplinesc acest rol;

– lipsa de calitate şi eficienţă a mijloacelor de transport.

Profesorul consultant pentru CES

Rolul de profesor consultant pentru cerinţele speciale de educaţie, apărut relativ recent, se bucură de o atenţie crescândă, pe măsura avansării tendinţei internaţionale de integrare a copiilor cu deficienţe în şcolile obişnuite.

Modelul profesorului consultant diferă de modelul „profesorului camerei de resurse" prin aceea că el presupune existenţa unui profesor (educator) special itinerant (care se deplasează în mai multe şcoli), al cărui obiectiv principal este de a sprijini copiii cu CES indirect, prin dezvoltarea directă a abilităţilor cadrelor didactice din şcolile obişnuite pentru a lucra cu aceşti elevi. Distincţia faţă de profesorul itinerant rezidă în aceea că acesta din urmă realizează atât sarcini de sprijin la elevi, cât şi de consiliere la cadre didactice, în vreme ce profesorul

consultant îşi axează activitatea mai mult pe consilierea şi sprijinirea informării şi perfecţionării cadrelor didactice din unităţile şcolare obişnuite.

Profesorul consultant are în atenţie, după autorităţile şcolare scoţiene:

– sensibilizarea profesorilor de diferite discipline cu privire la problematica complexă a dificultăţilor de învăţare;

– sensibilizarea acestora cu privire la necesităţile de recapitulare şi repetare a materiei, cu deosebire la clasele cu efective mari de elevi;

– atenţionarea cadrelor didactice în legătură cu importanţa deosebită a discuţiilor individuale sau în grup mic cu copiii, pentru a putea fi identificate eventuale cauze ale unor dificultăţi de învăţare;

– consilierea profesorilor cu privire la nivelul abilităţilor de limbaj şi de lectură solicitate de conţinutul lecţiilor pe care le predau;

– sfătuirea profesorilor privitor la informaţia de tip „diagnostic", care trebuie desprinsă din realizarea diferitelor sarcini de învăţare în clasă;

– consilierea profesorilor asupra problemelor pe care le întâmpină anumiţi elevi, ca şi asupra domeniilor în care aceştia învaţă cu succes;

– oferirea disponibilităţii pentru a le da sfaturi copiilor atunci când au de ales anumite discipline sau cursuri opţionale;

– relaţionarea cu managerii şcolari, prin participarea la deciziile care se iau referitor la politica şcolară în problema dificultăţilor de învăţare;

– situarea în centrul discuţiilor din şcoală, atunci când acestea au caracter de consultare şi colaborare cu persoane şi instituţii din exterior, pe probleme specifice dificultăţilor de învăţare (Jones K, 1987).

Realizarea acestor sarcini presupune:

– cunoaşterea curriculum-ului;

– competenţele didactice remarcate în experienţa de predare;

– capacitatea de a decela cauzele posibile ale dificultăţilor de învăţare;

– capacitatea de relaţionare cu cadrele didactice, cu alţi profesionişti, cu managerii şcolari etc. (Jones K, 1987).

În Marea Britanie erau descrise, încă din anul 1985, următoarele roluri de bază ale profesorului consultant:

– rolul de evaluare – identificarea copiilor cu CES, examinarea corectă a acestora, elaborarea şi menţinerea bazei de date necesare în acest scop, identificarea curriculum-ului adecvat;

– rolul prescriptiv – pregătirea şi implementarea strategiilor de sprijin în toate ariile curriculare, pentru a facilita învăţarea; armonizarea resurselor necesare; pregătirea şi aplicarea programelor de învăţare individualizată;

– rolul de predare/tutelare – cooperarea cu colegii, în abordări de echipă a predării-învăţării, adecvate elevilor cu CES; sprijinirea elevilor cu probleme sociale, fizice sau comportamentale asociate; intervenţia directă, individuală sau în grup, la elevii cu probleme de natură să facă imposibilă satisfacerea acestora în clase obişnuite;

– rolul de sprijin/suport – pentru colegi, cu referire la idei, metode, tehnici, adaptare curriculară, materiale didactice etc. legate de educația copiilor cu CES;

– rolul de legătură – cu alte şcoli, cu servicii educaționale sau de reabilitare disponibile, cu părinții, cu agențiile profesionale relevante pe linia sănătății şi asistenței sociale, cu comunitatea în ansamblu;

– rolul de conducere (management) – să acționeze ca parte a coordonării problemelor de curriculum şi de proiectare pedagogică, de alocare a resurselor şi de sesizare şi coordonare a problemelor copiilor cu CES din şcoală; să inițieze acțiuni necesare pe această direcție;

– rolul de dezvoltare/perfecționare a personalului – să inițieze şi să faciliteze programe de instruire profesională care privesc cerințele educative speciale; să participe la asemenea programe în şcoală sau în comunitatea locală; să le difuzeze colegilor cunoştințe rezultate din experiență şi cercetare, cu privire la CES (Jones, 1987).

Premisele de lucru şi beneficii ale consultantului

Se remarcă tot mai mult două premise de la care se poate construi această nouă profesie de sprijin pentru elev şi pentru profesor:

1. Pregătirea specială pentru a deveni profesor consultant.

2. Stabilirea unui management şcolar corespunzător acordării timpului necesar consultanței atât pentru elevi, cât şi pentru cadrele didactice.

Deşi este acceptată denumirea de profesor resursă sau consultant, există încă opinii diferite în legătură cu pregătirea suplimentară pentru aceste roluri, nu există consens în ceea ce priveşte natura consultanței ca atare şi se face resimțită necesitatea precizării rolurilor şi a programelor clare de pregătire.

În Caiete UNESCO, **Ken Jones**, precizând rezultatele mai multor studii, enumeră următoarele beneficii aduse de profesorul consultant la nivelul şcolii care integrează copiii cu dizabilități (McKenzie, 1972, apud Jones, 1987):

1. Menținerea copiilor în clase obişnuite, evitând întreruperea şcolii.

2. Eliminarea efortului pentru transportul copiilor în clase speciale regionale (sau clase de resursă).

3. Economii de resurse financiare.

4. Evitarea stigmatului etichetărilor şi eliminarea testelor standard extensive.

5. Evitarea discriminării şi segregării.

6. Oportunități pentru copilul normal în aprecierea şi înțelegerea copiilor cu dizabilități, precum şi viceversa, pentru cei cu dizabilități de a avea modele de normalitate.

7. Formarea profesorilor obişnuiți pentru achiziționarea deprinderilor necesare educației speciale.

Coordonatorul pentru CES

Coordonatorul pentru CES reprezintă o formă de sprijin pentru învățarea în școală asemănătoare cu cea a profesorului consultant. Acest rol este stipulat în documente oficiale din Marea Britanie din 1993. Coordonatorul CES, într-o școală obișnuită, are ca responsabilități principale:

– realizarea operațiilor de zi cu zi ale unității școlare cu privire la CES;
– legătura cu cadrele didactice și consilierea acestora;
– coordonarea serviciilor pentru elevii cu CES;
– ținerea evidenței copiilor cu CES într-un registru special și urmărirea tuturor documentelor și înregistrărilor cu privire la acești copii;
– legătura cu părinții copiilor cu CES;
– contribuția la perfecționarea personalului didactic din școală;
– legătura cu agențiile externe (medicale, sociale etc.) și cu organizațiile neguvernamentale de profil.

Codul practicii precizează că rolul de coordonator CES poate fi realizat, în mod concret, în funcție de situația fiecărei școli în parte. Într-o școală mai mică, rolul de coordonator CES poate fi preluat de o anumită persoană deja încadrată (posibil chiar directorul sau directorul adjunct). În școlile mai mari poate funcționa un coordonator cu normă întreagă sau o echipă de suport a învățării. Alocarea concretă a timpului și stabilirea sarcinilor de lucru se face în funcție de circumstanțele particulare din fiecare unitate de învățământ.

Facilitatorul de suport

Stainback, S. și Stainback, W., 1992 (apud Vrăsmaș, T., 2001) identifică un alt rol specific, în opinia acestor autori, pentru școlile obișnuite care doresc să devină școli incluzive în SUA – facilitatorul de suport/sprijin.

Acest rol este similar celui de „profesor colaborator" sau „profesor de resursă", numitorul comun fiind ideea de „colaborare". Colaborarea presupune că facilitatorul de sprijin, profesorul, elevii și alte categorii de personal din școală lucrează împreună, fără ca vreunul dintre aceștia să-și asume rolul de expert, coordonator sau evaluator.

Obiectivele activității facilitatorului de suport:

Să lucreze, umăr la umăr, cu profesorii clasei și alte persoane din școală, pentru a încuraja rețele naturale de sprijin. Profesorii, împreună cu facilitatorii, promovează interacțiunea dintre copiii de aceeași vârstă prin strategii de tipul „învățării prin cooperare" și a „parteneriatului dintre elevi în învățare", dezvoltarea prieteniei care conduce la învățarea sprijinirii reciproce.

Să acţioneze uneori ca profesor resursă, deoarece profesorul clasei nu poate (şi nu are cum) să aibă experienţa necesară în probleme specifice de evaluare, curriculum, managementul conduitei copiilor cu CES etc.

Să asigure sprijin direct, în echipa de profesori, facilitând învăţarea în aria proprie de expertiză. Este foarte important, în acest context, afirmă autorii mai sus-citaţi, ca facilitatorul să acorde sprijin tuturor elevilor care au dificultăţi în învăţare, aşa cum profesorul clasei menţine responsabilitatea pentru toţi copiii din clasă, inclusiv pentru cei care sunt identificaţi ca având CES.

Facilitatorul de sprijin poate fi recrutat din rândul consilierilor sau al psihologilor şcolari, actuali ori foşti profesori de educaţie specială, alte cadre didactice cu experienţă în educaţia specială şi în constituirea de reţele de sprijin în cadrul unei şcoli.

Asistentul de clasă pentru cerinţe speciale (ACCES)

Acest tip de personal, asimilabil la noi personalului didactic auxiliar (de genul educatorului puericultor), are în Anglia sarcina de a sprijini profesorii la clasă în activitatea cu copiii care prezintă CES atât în şcolile speciale, cât şi în cele obişnuite (Vrăsmaş, E., Nicolae, S., Oprea, V., Vrăsmaş, T., 2004, p. 33).

Roluri şi sarcini ale ACCES

Rolul de îngrijire/ocrotire se referă la hrănirea, îmbrăcarea şi toaleta copiilor cu CES.

Rolul educaţional – este destinat să elibereze profesorii de anumite sarcini zilnice solicitante, ca şi pentru a-i sprijini pe aceştia în aplicarea programelor individuale de învăţare (elaborate de profesori) sau în pregătirea unor materiale pentru lecţii.

Rolul para-profesional, centrat pe realizarea – sub coordonarea profesorului – unor programe specifice de reabilitare/recuperare (kinetoterapie, logopedie, hidroterapie etc.).

Încadrarea unui asistent de cerinţe speciale se face în Anglia pe baza următoarelor condiţii/criterii:

• cunoaşterea sarcinilor specifice şi a celor complementare cu ale profesorului;
• înţelegerea nevoilor individuale ale copiilor cu dificultăţi de învăţare;
• cunoaşterea legislaţiei din învăţământ şi de protecţie a copilului;
• cunoaşterea politicii şcolare;
• capacitatea de a sprijini profesorul potrivit rolurilor descrise;
• producerea unor materiale de suport pentru învăţare;
• capacitatea de a realiza şi de a menţine înregistrarea informaţiilor relevante privind situaţia copiilor cu CES.

Parteneriatul educațional pentru asigurarea sprijinului în învățare

Una dintre condițiile asigurării integrării școlare a copiilor cu dificultăți de învățare este comunicarea, cooperarea și colaborarea eficientă dintre cadrele didactice de la clasă și specialiștii menționați mai sus. În literatura de specialitate această idee este precizată prin nevoia de lucru în echipă, prin parteneriatul educațional în favoarea elevului, cooperare și parteneriat în asigurarea unui suport în învățare (Vrăsmaș, E., Nicolae, S., Oprea, V., Vrăsmaș, T., 2004, p. 34).

Construirea unui parteneriat între cadrul didactic de la clasa obișnuită și cel specializat se poate realiza în forme variate, în funcție de circumstanțele particulare și de preferințele individuale. Multe lucruri depind de credibilitatea profesorului specialist, de capacitatea lui demonstrată de a oferi sprijin și consiliere sau, acolo unde este necesar, ajutor practic, direct. Cadrele didactice care lucrează în clasa obișnuită pot participa și la diferite activități (de tipul conferință, seminar, analiză de caz etc.) realizate în comun cu personalul de educație specială.

Oricare ar fi însă maniera de cooperare adoptată, fiecare trebuie să recunoască valoarea experienței celuilalt și importanța unei comunicări profesionale continue.

Profesorul clasei obișnuite este expert în organizarea și funcționarea clasei, în curriculum-ul și în tehnologia didactică utilizată, în proiectarea așteptărilor cu privire la performanțele elevilor etc. Profesorul specializat este expert în cunoașterea specificului unui anumit grup de copii cu dizabilități, posibilitățile și deficiențele particulare ale acestuia cu privire la învățare, tehnicile specifice de instruire etc. Toate aceste informații și abilități la un loc sunt extrem de importante pentru succesul integrării școlare, de aceea comunicarea dintre profesorii din școala obișnuită și cei specializați este foarte necesară.

Rolurile cadrului didactic de sprijin

Principala distincție care definește **profesorul de sprijin** se referă la faptul că el are rolul de **consultant al elevului și al profesorului**, dar în același timp este și **itinerant**, acționând în clasă și în afara acesteia. Ca orice **consultant**, **profesorul de sprijin** are nevoie de cunoștințe, deprinderi de observare, analiză, sinteză a situațiilor didactice, strategii de rezolvare a problemelor, precum și aptitudini pentru relații și comunicare interumană.

Analizele profesorului de sprijin trec cel mai mult în revistă rolul său de consultant pentru faptul că aceasta implică relații de tip inter- și intraprofesional și impun atitudini flexibile în comunicare.

În Scoția s-au definit foarte clar termenii de consultanță și formare, făcându-se referiri și sugestii concrete cum ar fi:

1. Formarea profesorilor specializaţi ca profesori polivalenţi, indiferent de cauzele care generează dificultăţile de învăţare;

2. Adaptarea clasei şi profesorilor specializaţi la cerinţele reconsiderării modului de lucru cu un număr mare de copii;

3. Rolul discuţiilor individuale şi de grup cu copiii, pentru a ajunge la cunoaşterea oricărei dificultăţi;

4. Instruirea profesorilor privind resursele folosite în cursurile de dezvoltare a cititului şi a limbajului rostit;

5. Instruirea profesorilor pentru a analiza informaţiile în evaluarea copiilor şi a le folosi atât în sarcinile de lucru, cât şi în exerciţiile de evaluare;

6. Instruirea profesorilor cu privire la problemele ridicate de anumiţi copii prin identificarea domeniilor lor de succes şi compensarea în cazul domeniilor în care au anumite probleme;

7. Pregătirea pentru a juca rolul de consultant acolo unde copiii au nevoie să aleagă dintre diferite alternative;

8. Relaţia cu conducerea şcolii în care acţionează consultantul pentru a alcătui împreună politica de rezolvare a dificultăţilor de învăţare;

9. Realizarea legăturilor în afara şcolii cu persoane, agenţii şi instituţii care au preocupări în domeniul rezolvării dificultăţilor de învăţare;

10. Consultantul să fie şi principalul responsabil de aplicarea şi interpretarea procedurilor de examinare.

În Ghidul-manual pentru CDS elaborat de Asociaţia RENINCO România (Vrăsmaş, E., Nicolae, S., Oprea, V., Vrăsmaş, T., 2004, p. 76) sunt prezentate experienţa şi aşteptările faţă de această nouă profesie în sistemul românesc de învăţământ. În opinia cadrelor didactice active participante la seminarii RENINCO pe această temă, profesia de cadru didactic de sprijin este un cumul de competenţe şi abilităţi.

Cadrul didactic de sprijin este:

- suport;
- colaborator;
- susţinător;
- ajutor;
- îndrumător;
- consilier;
- element cheie;
- factor de decizie;
- mediator;
- organizator;
- terapeut;
- manager de caz;
- evaluator;
- tutor;
- avocat;
- liant;
- specialist;
- expert;
- consultant;
- profesor.

El colaborează cu: învățătorul, dirigintele, profesori de la alte discipline, specialiști, familia, membrii din comunitate.

Activitățile CDS au ca scop stimularea, compensarea, recuperarea și integrarea copiilor cu CES. În acest sens, beneficiari sunt copiii cu CES din școala publică, părinții și CD.

În toate activitățile lor, CDS urmăresc:

– depistarea timpurie a copiilor cu CES;

– evaluarea inițială;

– propunerea pentru Comisia Internă de Evaluare;

– întâlnirea factorilor implicați în procesul educativ;

– întocmirea protocolului de colaborare care să cuprindă:

  – stabilirea sarcinilor, rolurilor și ponderii acestora;

  – stabilirea perioadelor de lucru și fixarea datei întâlnirilor;

  – precizarea activităților;

– prezentarea și flexibilizarea/adaptarea programelor de la clasele I-IV și V-VIII;

-- elaborarea unui plan educațional, în parteneriat, care să cuprindă:

  – precizarea strategiilor adecvate;

  – stabilirea metodelor adecvate;

  – întocmirea PSP și a PIP;

– elaborarea fișelor individuale de muncă independentă;

– elaborarea fișelor de evaluare;

– stabilirea unor întâlniri săptămânale pentru:

  – discutarea evoluției cazurilor;

  – discutarea și soluționarea unor probleme curente;

  – consilierea CD obișnuite de către CDS;

  – modificări ale programelor;

  – revizuiri ale PIP;

  – evaluări intermediare;

  – evaluare finală;

– aprecierea rezultatelor, recunoașterea lor și prezentarea acestora tuturor celorlalți factori implicați în educația/integrarea copilului (familie, colectivul de elevi al clasei și al școlii).

Referitor la mijloacele de care trebuie să dispună acești profesioniști, se specifică necesitatea următoarelor:

– cameră de resurse cu dotare adecvată;

– sală de clasă;

– fișe de lucru diferențiate pe performanțe;

– PSP, PIP;

– programe adaptate.

Condiții în exercitarea rolurilor

Toate rolurile menționate devin posibile dacă profesorul de sprijin:

– are o reputație de profesor cu experiență în rezolvarea problemelor de învățare;

– cunoaşte cu precizie curriculum-ul şcolar pentru a purta discuții referitoare la acesta;

– are abilitate în a depista cauzele oricărei dificultăți de învățare;

– poate stabili uşor şi eficient relații cu copiii, cu cadrele didactice şi cu părinții.

Multe dintre discuțiile referitoare la **profesorul de sprijin**, care, înainte de toate, este necesar să fie un **consultant** în problemele de didactică specială/rezolvarea problemelor de învățare, trec prin abilitățile de comunicare şi de relație pe care acesta trebuie să le posede.

Profesorul de sprijin, drept consultant

Un model posibil de cadru didactic de sprijin ca drept consultant poate fi axat pe principalele patru deprinderi de comunicare (Schein, 1969 şi Neel, 1981, apud Jones, 1987)

– Identificarea rolului.
– Analiza interacțiunilor.
– Utilizarea metodelor empirice.
– Raportarea la situații particulare.

Identificarea rolului se referă la capacitatea profesorului consultant de a identifica cu claritate problemele fără a-şi asuma rolul de diagnostician.

Analiza interacțiunilor se referă la deprinderea de a identifica interacțiunile eficiente şi de a reuşi depăşirea autosuficienței în rezolvarea unor probleme.

Utilizarea metodelor empirice se concentrează pe datele oferite de subiecții acțiunilor educative şi foloseşte adecvat practicile de succes.

Raportarea la particular evidențiază unicitatea soluțiilor în rezolvarea unei probleme, evitându-se modelele preluate în mod imitativ.

Principala problemă este aceea că beneficiarii trebuie să dorească şi să accepte consilierea ca atare.

Un model de sprijin şi autoritate

Modelul lui Heron (apud Jones, 1987) se construieşte pe şase categorii de intervenție. Aceste şase categorii de intervenție pot fi sintetizate în două tipuri:

– intervenții de sprijin;
– intervenții de autoritate.

Intervențiile de sprijin se caracterizează prin discreția consultantului care are de scop efectul asupra beneficiarului (profesorului). Ele sunt:

Intervenția de eliberare, care caută să elibereze beneficiarul consultanței de emoțiile prea mari. Aceasta presupune eliberarea tensiunilor și încurajarea descărcării prin plâns, râs etc.

Intervenția catalitică, care caută să încurajeze beneficiarul să învețe și să își dezvolte relațiile proprii. Aceasta implică reflecție, încurajarea rezolvării proprii a problemelor și selectarea informațiilor.

Intervenția de ajutor este cea care subliniază părțile bune și valorizează beneficiarul prin aprobări, confirmări și validarea soluțiilor personale.

Intervenția de autoritate pune accentul pe rolul dominant al consultantului și se concentrează pe comportamentele beneficiarilor. Poate fi de următoarele tipuri:

Intervenții de tip recomandări, care caută să direcționeze comportamentul beneficiarului și se axează pe relația dintre consultant și profesorul care este beneficiar. Ele se materializează în: sfaturi, atitudini critice de judecată și de evaluare.

Intervenții informaționale, caracterizate prin transmitere de informații prin instructaje, informare și interpretare.

Intervenția confruntativă, care vizează direct atitudinea, convingerile și comportamentul beneficiarului. Se realizează prin provocare și răspunsuri directe.

În toate aceste șase tipuri de intervenție, modelul lui Heron evidențiază faptul că aceste competențe se referă la continuarea educației sau a instruirii inițiale prin sprijinirea relațiilor interumane sau a deprinderilor interactive, ceea ce poate fi înțeles și ca o dezvoltare profesională.

Condițiile consultantului

Un adevărat consultant trebuie:

1. **Să fie eficient** în toate cele șase tipuri de intervenție.
2. Să treacă lent **de la un tip la altul**, după cum o impune situația.
3. Să fie pregătit în orice moment **să ofere tipul de intervenție corect**.

Problemele consultantului la nivelul învățământului românesc au o serie de premise favorabile. Prima premisă este prevederea în Legea Învățământului a postului de consilier psihopedagog propus la nivelul școlilor, pentru rezolvarea diferitelor probleme de tip școlar sau interrelaționar. Din anul 2000, școlile încadrează cadre didactice de sprijin care asigură integrarea școlară a elevilor cu cerințe educative speciale și, din 2005, s-au înființat centre de resurse în care consilierii psihopedagogi, profesorii logopezi, mediatorii școlari și cadrele didactice de sprijin vor lucra în echipă pentru alcătuirea planurilor de servicii și a planurilor de intervenție personalizate. O a doua premisă este reforma învățământului și diferitele hotărâri care permit exercitarea unor asemenea profesii ale

sistemului. A treia premisă favorabilă o constituie generațiile noi de pedagogi, psihopedagogi şi psihologi educaționali care se formează actual în universități.

Este de luat în calcul faptul că rolurile profesorului consultant şi al consilierului psihopedagog se pot confunda în şcoala românească dacă se înțelege complexitatea problemelor pe care le au copiii şi profesorii în procesul instruirii şi educației. Există tendința de a reduce problemele la cele emoționale şi comportamentale şi de a neglija tocmai aspectul problemelor de bază în învățare, legate de programele cognitive, psiho-motorii şi de interrelații sociale.

O cercetare-acțiune

În perioada 1999-2000, pe parcursul anului şcolar, am experimentat la Şcoala nr. 148 din Bucureşti rolul profesorului de sprijin ca profesor resursă şi, în acelaşi timp, ca profesor consultant pentru copiii cu dificultăți de învățare şi pentru cadrele didactice. Am proiectat activitatea acestuia de la clasă şi în afara ei, cooperând cu părinții şi cu şefii comisiilor didactice din şcoală. Grupul țintă a fost format din 500 de copii din clasele I-IV. Dintre copiii acestor clase au fost sprijiniți direct, prin activități de consultanță şi de sprijin, 100 de elevi, părinții lor şi cadrele didactice de la clasele unde erau integrați primii. La finele anului şcolar progresele au fost evidente la aproape toți copiii, dar şi în modul de cooperare şi rezolvare a problemelor la nivelul şcolii.

Sarcinile profesorului de sprijin au fost următoarele:

– asistență şi sprijin în desfăşurarea orelor didactice în clasele în care a identificat copii cu probleme de învățare;

– activități de sprijinire a programului de învățare individuală şi personalizată a elevilor;

– programe personalizate de sprijinire a învățării, după ce în prealabil s-a realizat evaluarea complexă a copiilor cu dificultăți de învățare, pentru a se interveni adecvat într-o perspectivă de stimulare multisenzorială şi a proceselor de percepție, de gândire (analize, sinteze, comparații etc.), a limbajului rostit şi scris;

– activități de sprijinire a cadrelor didactice în pregătirea lor metodică pentru lucrul cu copiii cu dificultăți de învățare;

– activități de sprijinire a familiilor în acompanierea pregătirii şcolare a copiilor.

Profesorii de sprijin cu care s-a lucrat aveau pregătire specială şi o largă experiență la catedră.

Principala concluzie a cercetării efectuate a fost aceea că modul de lucru propus prin cadrul didactic de sprijin este eficient pentru întreaga şcoală. Se poate considera util un profesor consultant care se constituie ca sprijin activ în timpul activităților didactice, pentru profesori şi pentru elevi în acelaşi timp. Legăturile lui se realizează cu elevul, cu profesorii, dar şi cu factorii de conducere ai şcolii respective. El poate interveni în activități individuale, de grup sau cu întreaga clasă de elevi. O face pentru a rezolva anumite probleme, pentru a preveni altele şi

pentru a încuraja participarea elevilor şi a profesorilor la propria lor formare. În acelaşi timp, se pot găsi roluri pentru profesorul consultant în legăturile sale cu familia, cu alţi agenţi şi instituţii care pot sprijini rezolvarea problemelor de învăţare.

Situaţia în România 2006

Din anul 2000 există cadre didactice de sprijin şi în legislaţia şi practica românească. Experienţe cu astfel de profesionişti au fost făcute încă din 1991, la Timişoara, Cluj, Iaşi şi apoi la Bucureşti. Din 2000, legislaţia a elucidat şi specificat rolul şi dimensiunile acestui nou cadru didactic. În 2006, RENINCO a realizat un studiu privitor la importanţa acestei profesii, limitele ei şi căile de îmbunătăţire. Raportul de studiu privind funcţionarea CDS (2006) (Traian Vrăsmaş, rezumatul *Studiului privind CDS, 2006*, www.reninco.ro) a specificat dimensiunile actuale, ca şi provocările determinate de acest nou rol didactic.

Studiul a investigat **8 zone de integrare ale ţării – Braşov, Bucureşti, Cluj-Napoca, Constanţa, Craiova, Iaşi, Târgovişte şi Timişoara** – în perioada iunie 2005 - februarie 2006, fiind realizat de către **Asociaţia RENINCO România, în colaborare cu Ministerul Educaţiei şi Cercetării, cu asistenţa Reprezentanţei UNICEF în România**.

Scopul studiului a fost evaluarea situaţiei actuale de funcţionare a profesorului de sprijin/itinerant (CDS) care acţionează în şcolile de masă, în favoarea integrării copiilor cu deficienţe şi alte cerinţe educative speciale (CES).

Obiectivele studiului

– Identificarea dificultăţilor, a barierelor şi soluţiilor de depăşire a acestora, a învăţămintelor rezultate în funcţionarea CDS.

– Sesizarea unor oportunităţi şi colectarea unor exemple de bune practici care să permită formularea de recomandări pentru dezvoltarea instituţională a acestei noi profesii din învăţământ.

După prelucrarea datelor s-a specificat că:

Evoluţia procesului este mai accentuată acolo unde au existat iniţial şi au continuat proiecte derulate de MEdC în anii '90 (Cluj-Napoca şi Timişoara). Ca număr de cadre didactice de sprijin/itinerante, cele mai multe se regăsesc la Cluj (88) şi în judeţele Dolj (44) şi Dâmboviţa (38). În ultimele două judeţe menţionate, numărul mare de CDS se poate explica şi prin reducerea mai drastică a numărului de elevi din şcolile speciale sau chiar desfiinţarea unora dintre acestea. Mai puţine CDS se regăsesc la Bucureşti (10) şi Constanţa (6), deşi numărul şcolilor în care sunt integraţi copii cu CES în aceste două localităţi este semnificativ (37 şi, respectiv, 39).

În total sunt menționati în cele 8 zone de integrare 4 852 de copii cu CES în școlile generale, de care se ocupă 267 de cadre didactice de sprijin/itinerante, în 428 de școli generale.

Din aceste date rezultă că, la modul teoretic, un CDS are în responsabilitate cam 18 elevi în medie și lucrează în 1,6 școli. Există însă mari diferențe de la o zonă la alta, legat de numărul copiilor care revin unui cadru didactic de sprijin.

La **concluzii** sunt listate la început câteva **constatări esențiale**:

– progresul evident în ultimii ani școlari, mai ales din punctul de vedere al numărului de CDS active;

– importanța experienței anterioare, a susținerii locale și a continuității (a unei mici tradiții) în integrarea copiilor cu CES;

– existența unor variații mari din punct de vedere cantitativ și calitativ de la o zonă la alta, cu privire la activitatea CDS.

Nevoi acute:

– nevoia de informare, promovare și valorizare a imaginii CDS;

– nevoia de informare și formare a CDS și a cadrelor didactice;

– nevoia unor studii/investigații suplimentare privind:

– atitudinea și disponibilitatea părinților pentru școlarizarea nediscriminatorie;

– atitudinea școlilor speciale, a cadrelor didactice de aici, în același context;

– problemele mai concrete din activitate și motivația unor CDS debutanți;

– predarea-învățarea-evaluarea în parteneriat/în echipă în școala românească;

– modalități prin care poate fi inițiată și dezvoltată cooperarea necesară dintre școala specială și școala generală.

Notă: La paginile 126 și 127 sunt redate comentarii asupra CDS.

Cum văd profesioniştii rolurile CDS
(Vrăsmaş, E.; Nicolae, S.; Oprea, V.; Vrăsmaş, T., 2004, p. 115)

CADRUL DIDACTIC DE SPRIJIN ESTE:
1. BUN CONSILIER • Pentru părinţi; • Pentru copii/elevi; • Pentru CD; • Pentru comunitatea locală.
2. BUN COLABORATOR cu: • Alte cadre didactice; • Copii/elevi; • Familia; • Specialişti/terapeuţi; • ONG-uri; • Comunitatea etc.
3. MODERATOR AL ECHIPEI MULTIDISCIPLINARE
4.ALTE ABILITĂŢI NECESARE • Respect pentru toţi copiii (inclusiv pentru cei cu CES); • Empatie; • Toleranţă; • Gândire pozitivă; • Bun coordonator; • Mediator, negociator; • Spirit de iniţiativă; • Creativitate; • Metode eficiente; • Perseverenţă; • Flexibilitate, adaptare la cerinţele momentului; • Persuasiune; • Tact pedagogic; • Abilitatea de a aplana conflictele, disponibilitate; • Rezistenţa la frustrări/momente dificile; • Decizii clare, rapide; • Valorizator al colaboratorilor şi al opiniilor lor.

ATITUDINI

- ***ale cadrelor didactice față de copilul cu CES***
  - a. acceptarea diversității
  - b. nondiscriminarea (toleranța)
  - c. flexibilitatea
  - d. respectarea relației de parteneriat
  - e. atitudine pozitivă
  - f. empatie
  - g. responsabilitate
- ***ale elevilor din clasele integratoare și ale părinților acestora***
  - h. acceptare, toleranță
  - i. cooperare
  - j. implicare afectivă și materială
  - k. parteneriat
- ***ale părinților copiilor cu CES***
  - l. atitudine pozitivă, optimistă față de școală
  - m. acceptarea deciziilor în favoarea copiilor
  - n. implicarea în rezolvarea nevoilor/cerințelor educaționale
  - o. continuarea activităților în familie
- ***ale membrilor echipei de lucru (multidisciplinare)***
  - p. comunicare
  - q. cooperare, colaborare
  - r. negociere
  - s. supervizare
  - t. responsabilizare
  - u. eficientizare
- ***ale comunității, față de copilul cu CE normalizare***
  - v. normalizare
  - w. șanse egale
  - x. non-discriminare
  - y. toleranță

Capitolul 4
FORME DE INTERVENȚIE ÎN CLASA OBIŞNUITĂ DE ELEVI

• Includerea în clasa obişnuită a elevilor cu dificultăți de învățare: sprijinul. • Direcții de abordare educațională a dificultăților de învățare în clasa obişnuită. • Individualizarea, ca formă a diferențierii activității didactice pentru copiii cu dificultăți de învățare. • Tipuri de individualizare sau formele individualizării. • Modele de individualizare pe fundalul clasei obişnuite de elevi. • Stilul de învățare: argument pentru individualizare. • Adaptarea curriculară, ca dimensiune necesară abordării dificultăților de învățare în clasă. • Aspecte sociale ale adaptării curriculare.

4.1. INCLUDEREA ÎN CLASA OBIŞNUITĂ A ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE: SPRIJINUL

La nivelul clasei obişnuite observăm că se face distincția între două modalități de intervenție asupra elevilor cu dificultăți de învățare:

– prin perfecționarea şi orientarea strategiilor didactice în interiorul clasei;

– prin activități suplimentare de sprijin, în afara clasei.

Sprijinul *constituie una dintre dimensiunile cele mai discutate şi analizate de literatura de specialitate.* Este firesc ca fiecare activitate didactică să constituie pentru elev o presiune sau o provocare la achiziții şi învățare. Locul elevului, indiferent de problemele sale de dezvoltare sau de particularitățile, de stilul, ritmul şi maniera învățării, este la şcoală, printre covârstnicii săi. Iată de ce pedagogia actuală, prin numeroase cercetări-acțiune şi prin studii internaționale caută soluțiile necesare pentru a acorda **sprijinul adecvat** şcolarizării tuturor copiilor. Pentru a face față provocărilor şi presiunii activității didactice, elevul cu dificultăți de învățare are nevoie de sprijin adecvat nevoilor sale de învățare.

Sprijinul poate fi oferit prin profesionişti care lucrează în echipă prin parteneriat cu cadrul didactic de la clasă, dar şi prin adaptarea activității didactice de la clasă, pentru a răspunde adecvat nevoilor diferite de învățare ale elevilor.

Acordarea sprijinului constituie o cerință față de actul didactic, dar şi o nevoie identificată în raport cu fiecare profesor de la clasă. Aşa cum înțelegem nevoia de sprijin pentru elevii cu dificultăți de învățare, devine necesar să dezvoltăm şi un sistem de sprijin acordat profesorilor care îşi dezvoltă practicile şi expertiza prin interacțiune profesională, colaborare şi reflectare continuă.

În capitolele anterioare am specificat că elevul cu dificultăți de învățare, din **perspectiva curriculară**, poate și este firesc să fie inclus în clasa obișnuită. De multe ori, acest lucru este împiedicat de lipsa resurselor și de imposibilitatea ca elevul să urmeze un program de sprijin suplimentar și personalizat oferit de un profesionist, pentru că nu există aceste forme de sprijin sau școala este departe spațial de astfel de servicii. De și mai multe ori, profesorii de la clasă consideră că este prea greu, dacă nu imposibil, să îi sprijine pe elevii cu dificultăți de învățare. Rutina, conformismul față de tradiționalism și percepțiile deformate asupra copiilor, etichetarea lor, împiedică aplicarea unei pedagogii diversificate și flexibile în slujba învățării pentru toți copiii. Cu toate astea, profesorii eficienți **au găsit mereu calea** de a răspunde nevoilor educative personalizate ale elevilor din clasa lor. Practicile didactice demonstrează că fiecare profesor poate interveni adecvat în cadrul programului său didactic obișnuit pentru a îi sprijini pe elevii cu dificultăți de învățare. Din aceasta nici clasa, nici el nu vor pierde ci, dimpotrivă, fiecare problemă constituie o nouă experiență din care toți învață și se dezvoltă.

Pachetul de Resurse UNESCO (1995) specifică faptul că, luând în considerare dificultățile întâmpinate de unii elevi la clasă, profesorii îmbunătățesc condițiile generale de predare-învățare ale tuturor. Toți beneficiază de avantajele schimbărilor propuse pentru că: *„elevii care au dificultăți pot fi percepuți mai pozitiv, ca o sursă de feed-back asupra organizării clasei, aducând idei despre cum ar trebui aceasta îmbunătățită”* (UNESCO, 1995, p. 39).

Legislația internațională și cea națională specifică dreptul tuturor copiilor la programe de educație care să le ofere dezvoltarea personală și formarea competențelor, capacităților, valorilor și atitudinilor propuse de un curriculum național foarte generos la nivelul învățământului general. Fiecare profesor poate sprijini elevul cu dificultăți de învățare în clasa obișnuită prin intermediul **individualizării** și prin **adaptarea curriculară**.

4.2. DIRECȚII DE ABORDARE EDUCAȚIONALĂ A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN CLASA OBIȘNUITĂ

Pentru a evidenția căile cele mai potrivite în abordarea dificultăților de învățare la nivelul unei clase obișnuite, este necesar să analizăm perspectivele sau abordările după care se poate interveni. Acestea constituie niște tipare prin care privim și acționăm în cazul dificultăților de învățare ale elevilor în clasă.

Pachetul de resurse pentru profesori, elaborat de UNESCO (1995), precizează, după modul de realizare a evaluării și după perspectiva strategiilor educative alese în intervenție, două moduri de a privi dificultățile școlare ale elevilor:

- **perspectiva individuală;**
- **perspectiva curriculum-ului.**

Perspectiva individuală defineşte dificultăţile în termeni de caracteristici ale copilului şi este bazată pe următoarele idei:

– un grup de copii poate fi identificat ca fiind special;

– aceşti copii au nevoie de predare-învăţare specializată pentru a se răspunde adecvat nevoilor lor;

– activitatea de predare-învăţare pentru copiii cu probleme de învăţare este mai eficientă dacă li se predă împreună (grupuri sau clase de copii cu probleme);

– toţi ceilalţi copii sunt normali şi beneficiază de activităţile curente de predare-învăţare.

Din **perspectiva curriculum-ului**, dificultăţile de învăţare sunt definite, de obicei, în termeni de sarcini, activităţi şcolare şi condiţii în clasă. Această perspectivă este caracterizată de următoarele idei:

– orice copil poate întâmpina dificultăţi în şcoală;

– asemenea dificultăţi pot indica modalităţi de ameliorare a predării-învăţării;

– aceste măsuri ameliorative duc la condiţii mai bune de învăţare pentru toţi elevii;

– profesorii care abordează dificultăţile de învăţare la clasă şi îşi dezvoltă astfel practicile de predare-învăţare au nevoie de sprijin.

Pornind de la aceste consideraţii, reieşite din proiectele internaţionale dezvoltate de UNESCO, dar şi în urma sintetizării diferitelor curente care sprijină dezvoltarea practicilor la clasă şi luând în consideraţie şi modelul tradiţional de abordare, am identificat în activitatea curentă trei perspective (tendinţe) de abordare a dificultăţilor de învăţare la elevi:

– perspectiva competiţiei;

– perspectiva individuală;

– perspectiva curriculară.

Perspectiva competiţiei, cea mai tradiţională în abordarea dificultăţilor de învăţare ale elevilor, se particularizează prin aceea că identificarea dificultăţilor de învăţare este considerată premisă a insuccesului şcolar. Din această perspectivă se consideră că dificultăţile de învăţare duc obligatoriu la insucces, eşec şcolar. Elevul este sancţionat prin note şi, în cel mai bun caz, se iau măsuri pentru refacerea studiilor nereuşite. Întrucât rezultatul studiilor (notele şi diplomele) şi ierarhia şcolară sunt considerate cele mai importante aşteptări obţinute prin procesul predării-învăţării şcolare, copilul aflat în această situaţie este exclus şi etichetat. Interacţiunile şi relaţiile din clasă sunt dominate de competiţie, iar cooperarea se realizează doar ca o formă de sprijin între elevi în afara lecţiei, mai mult informal. Acestui model de proces didactic îi aparţine şi imaginea sau eticheta permanentă de „elev slab", cu dificultăţi, care nu se poate schimba şi care este sancţionat la orice greşeală. Progresele elevului nu se iau în seamă, deoarece percepţia iniţială este cea mai importantă. Se remarcă la acest model că nu se pune bază pe procesul de învăţare ca atare sau pe raportul dintre posibilităţi şi rezultate, ci numai pe

rezultatele nesatisfăcătoare. Dacă am identifica ideile de bază ale acestei perspective, am putea specifica:

– în mod normal, dacă se pregătesc şi urmează direcţiile stabilite de profesori, copiii nu trebuie să întâmpine dificultăţi şcolare;

– responsabilitatea învăţării îi aparţine în exclusivitate elevului, care trebuie să pregătească temele pe care profesorul le predă;

– dificultăţile de învăţare sunt sancţionate cu note mici şi, eventual, cu repetarea studiilor;

– la baza relaţiilor dintre elevi stă competiţia, care determină eliminarea celor care nu se pregătesc suficient.

Perspectiva individuală identifică orice problemă a copilului ca o problemă de învăţare. În cazul dificultăţilor de învăţare, se apelează la evaluarea complexă şi se consideră necesar să se intervină cât mai curând şi mai adecvat. Deşi este foarte apropiată de cunoaşterea în amănunt a problemelor de învăţare şi de posibilitatea de a interveni eficient prin metode cât mai adaptate personalităţii individuale, această perspectivă, tocmai prin grija ţintită numai pe problemele individuale, are aceeaşi imagine de etichetare a elevului. Tratarea doar individuală a acestuia, grija pentru specificitatea problemelor întâmpinate scot elevul în afara grupului său. Se pune chiar problema de a proteja grupul de influenţa problematicii complexe a dificultăţilor de învăţare.

Perspectiva curriculară accentuează ideea apartenenţei la un grup. Copilul nu trebuie exclus din clasă pentru a fi ajutat ci, dimpotrivă, el poate avea o contribuţie la activitatea grupului şi acesta îl poate sprijini în învăţare. În această perspectivă sunt două principii de bază:

– oricare copil poate învăţa;

– fiecare copil este unic şi valoros, indiferent de rezultatele sale şcolare.

Dificultăţile de învăţare sunt dificultăţi fireşti, ce se pot rezolva în interiorul clasei de elevi, dacă se aderă la o învăţare de tip incluziv/comprehensiv. Aceasta presupune o valorizare a diferenţelor între membrii unui grup, considerarea problemelor de învăţare ca diferenţe specifice care sunt şi particularităţi ale individului. Se identifică stilul unic de învăţare al fiecărui elev şi nevoia de sprijin. Învăţarea incluzivă este eficientă şi efectivă, pentru că ţine seama de regulile unei comunicări eficiente şi potenţează resursele relaţiilor dintre copii. În respectul individualităţii, experienţa de învăţare a fiecăruia este importantă pentru că învăţarea este continuă şi depinde de modul de comunicare, negociere, demonstrare, evaluare etc.

Dintre aceste trei modele prezentate ca structuri de intervenţie în dificultăţile de învăţare, fiecare are avantajele şi dezavantajele lui. Cel mai apreciat este **modelul curricular**, care se bazează pe practicile incluzive de educaţie. Dezvoltarea unor practici incluzive în clasa obişnuită de elevi presupune strategii de predare-învăţare în interacţiune, sprijin, cooperare, negociere, evaluare permanentă şi valorizarea fiecărui succes. Profesorul, la rândul său, este sprijinit prin cooperarea cu specialiştii şi asigurarea resurselor

necesare procesului didactic. Existența unui parteneriat de decizie și acțiune în favoarea copilului constituie premisa necesară în apelul la specialiști și consultanți. Sprijinirea pe familie și sprijinirea familiei este o altă coordonată de la care trebuie plecat în intervenția dificultăților de învățare.

În același timp, în oricare dintre alternativele propuse, trebuie luate în calcul **resursele umane** și cele **materiale** implicate în predare-învățare, precum și adecvarea modelului în funcție atât de cerințele educative individuale, cât și de standardele sociale.

Percepțiile profesorilor

Studiile menționează faptul că, în gândirea multora dintre cei care se ocupă de educație, se găsește profund înrădăcinată ideea că există două tipuri de copii: cei cu probleme și cei fără probleme sau „normali". În mod tradițional, se consideră că pentru prima categorie este nevoie de o educație specializată și pentru cea de-a doua, de una obișnuită. Dar ce este educația dacă nu o continuă provocare de rezolvare a problemelor pe care le întâmpină cei care învață? Complexitatea nevoilor umane este mult mai considerabilă decât o sugerează dihotomia de mai sus. Pe de altă parte, răspunzând nevoilor copiilor, profesorii își dezvoltă și completează propria experiență de formatori, își perfecționează tehnicile de lucru. Sprijinind dezvoltarea elevilor, cadrele didactice se dezvoltă profesional.

O altă observație este legată de faptul că, etichetând copilul ca „dificil", „cu probleme", „cu handicap" etc., nu dăm nici o informație referitoare la tipul de sprijin pe care l-ar necesita și nici asupra mijloacelor pe care este nevoie să le antrenăm. Este mai productiv și mai eficient să analizăm **cerințele speciale, educative** și de altă natură pe care le manifestă copilul și astfel să responsabilizăm școala și celelalte instanțe socio-educative cu rezolvarea problemelor. Altfel precizat, a defini că un copil are o problemă nu o rezolvă și nici nu aduce lămuriri asupra sprijinului necesar, lăsând individul singur în fața problemelor și chiar culpabilizându-l pentru ele.

Practic, prin această analiză și înțelegere a dificultăților de învățare, se reconstruiește viziunea asupra **rolului școlii** în contextul comunității în care se află, relația dintre **școală și copil**, dar și **modelul cadrului didactic** și sfera acestuia de intervenție. Procesul de predare-învățare este perceput ca o acțiune în favoarea dezvoltării fiecărui participant și construirii unor competențe și capacități, atitudini și valori, nu numai pentru asigurarea unor achiziții de informații și deprinderi de lucru.

Provocările incluziunii

Educația incluzivă se referă la a răspunde diversității; este vorba de a asculta voci necunoscute, de a fi deschis, de a împuternici toți membrii și de a

sărbători diferențele în moduri cât mai demne (traducerea autorului, după **Barton**, 1997, p. 231).

Includerea copiilor cu dificultăți de învățare în școlile obișnuite creează o serie de noi provocări, cum ar fi:

– structurarea unor elemente de sprijin adecvat prin noi roluri ale cadrelor didactice, dar și prin folosirea unei metodologii cât mai eficiente în predare-învățare;

– antrenarea cadrelor didactice în echipe de lucru, unde să se perfecționeze și să dezvolte permanent tehnici noi de abordare;

– organizarea procesului de predare-învățare și evaluare în maniere cât mai flexibile, pentru a răspunde nevoilor educative ale tuturor copiilor.

4.3. INDIVIDUALIZAREA, CA FORMĂ A DIFERENȚIERII ACTIVITĂȚII DIDACTICE PENTRU COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Ne vom referi în continuare la condițiile necesare în clasa obișnuită, pentru ca elevii cu dificultăți de învățare să poată străbate curriculum-ul școlar.

În general, în literatura de specialitate sunt prezentate două dimensiuni centrale pentru a trata problema dificultăților de învățare la nivelul clasei obișnuite:

– individualizarea predării-învățării;

– adaptarea curriculară.

Cea mai mare teamă în acceptarea la clasă a copiilor cu dificultăți de învățare este determinată de faptul că profesorii consideră că este aproape imposibil să te ocupi de un elev într-un grup de cel puțin 25. Iar dacă sunt doi sau trei, nici nu poate fi vorba. Cel mai mult presează **curriculum-ul**, dacă e înțeles doar ca cerință externă, necesar de a fi străbătut într-un anume ritm și cu o anumită încărcătură. Pedagogia aduce multe soluții, care se adresează însă unei schimbări de optică sau de abordare. Practic, se identifică nevoia de a gândi diferit, de a percepe realitatea școlară printr-o altă „fereastră" – prin care să privim dificultățile de învățare ale elevilor. Aceasta nu trebuie să deformeze imaginea copilului și să limiteze șansele lui la integrare școlară și socială, ci să clarifice soluții și modele de acțiune. Activitatea didactică este organizată pentru a răspunde nevoilor educaționale ale elevilor. Rolul profesorului este „să îi învețe" pe copii, adică să le sprijine dezvoltarea competențelor și capacităților de învățare. Când predă, cadrul didactic se adresează unor individualități, unor persoane care trebuie **motivate și susținute**, nu unor mici „recipiente" care se umplu de informație. Argumentul cel mai frecvent al celor ce „se tem" de copiii cu dificultăți de învățare este nevoia de a respecta curriculum-ul școlar, dar acesta nu este „**stăpânul nostru**", ci doar „**un instrument**" care servește atingerii scopurilor procesului educativ. Ar mai fi de adăugat și un argument vechi de cel puțin 100 de ani: **copilul este centrul preocupărilor noastre educative**. Dar care copil? Cel **adevărat**, viu, real, cu

caracteristicile, problemele şi aşteptările lui. În fapt, întreaga activitate didactică din şcoală are ca scop sprijinirea copilului pentru a deveni, prin predare-învăţare, creativ, inovativ, reflexiv. Devine nefiresc să urmărim, prin procesul didactic, formarea unui copil „ideal", „perfect", care se poate transforma, în cel mai bun caz, într-un „roboţel" bine instruit.

Definiţii: diferenţierea

Problematica **individualizării** este tratată pe larg în pedagogia ultimului secol. Terminologia folosită are şi ea o anumită evoluţie. La început s-a vorbit despre **diversificarea studiilor şi diferenţiere**. Procesul de adecvare a studiilor şi formelor de şcolarizare se referea la organizarea de şcoli, profiluri, conţinuturi şi chiar forme diferite de predare-învăţare, cu scopul de a adecva instituţia şcolară la particularităţile elevilor, dar şi pentru a dezvolta filiere noi de formare a acestora. Putem discuta despre **diferenţiere** şi ca despre o adaptare a predării-învăţării la diferenţele recunoscute între indivizi, cum ar fi: diferenţele de vârstă, nivel de dezvoltare, stil de învăţare, competenţe şi capacităţi. Practica diferenţierii didactice consistă în a organiza clasa într-o manieră care să convină cât mai adecvat elevilor care o formează, dar şi scopurilor pentru care este derulat un anumit program şcolar. Putem spune că **diferenţierea** în pedagogie înseamnă, înainte de toate, a pune în lucru un dispozitiv la nivelul clasei, sau la nivelul şcolii, care să identifice diferenţele dintre elevii care participă la actul didactic şi să permită atingerea obiectivelor propuse de procesul didactic. Trebuie subliniat că nu este vorba de a propune obiective diferite, ci de **a găsi resurse pedagogice pentru a atinge aceleaşi obiective, cu toţi elevii, prin căi diferite**. Clasele de elevi sunt în mod firesc foarte eterogene. Dacă la început diferenţierea a constituit o soluţie cu precădere pentru învăţământul secundar actual, acest mod de abordare pedagogică coboară la învăţământul primar, pentru a realiza egalizarea de şanse şi pentru elevii care nu pot atinge toate obiectivele propuse la nivelul considerat ca important pentru străbaterea cursurilor.

Din punct de vedere acţional, **diferenţierea** constă în activităţile depuse de profesor sau de echipa de profesori pentru a (Sabine Laurent, 2006):

– **repera** obiectivele comune grupului de elevi cu care lucrează;

– **alege** o grilă de analiză cât mai adecvată pentru a identifica dificultăţile de învăţare ale copiilor din grup;

– **elabora** strategii pedagogice adecvate în funcţie de dificultăţile semnalate;

– **organiza** clasele sau activităţile la clase prin regruparea elevilor în funcţie de strategiile alese.

„**A diferenţia între elevi**" devine o altă formă de abordare a procesului didactic. Aceasta este tratată diferit de autori. Practic, principala problemă care se pune în diferenţierea cât mai eficientă la nivelul clasei este echilibrarea raportului între **competiţie** şi **cooperare** ca dimensiuni necesare dar flexibile, adaptabile în

cadrul actului didactic. Organizarea actului didactic presupune nu numai relații de competiție, ci și cooperarea și valorizarea relațiilor dintre elevi. Pentru a putea participa la competiție, fiecare elev trebuie să-și desăvârșească instrumentele sale de cunoaștere, dar nu numai pe acestea. Este nevoie și de precizarea unor așteptări, de educarea modul lui de reacție la relațiile sociale, precum și de viziunea despre propriile rezultate. Imaginea de sine devine foarte importantă în dezvoltarea capacităților de relaționare, în acceptarea și depășirea propriilor limite. Acolo unde se practică doar competiția vor fi câștigători, dar și persoane care pierd – unele chiar frecvent. A diferenția între elevii unei clase nu înseamnă a le oferi numai unora șansa de succes, ci a construi ocazii de succes pentru fiecare, conform particularităților lor.

Diferențierea nu este suficientă pentru a atinge nevoile particulare ale unui elev anume.

Individualizarea și personalizarea

A „**individualiza**" actul didactic înseamnă a trata individual, conform cu particularitățile, caracteristicile generale și individuale și a adecva măsurile pedagogice cu precădere la nivelul acțiunii pedagogice, adică în cadrul procesului de predare-învățare. Din individualizare se naște un nou termen discutat: **personalizarea**. Psihologic vorbind, personalizarea se referă la adecvarea activității la o anumită „persoană" și nu la un „individ" care poate fi reprezentat și de un grup. De aici, **personalizarea didactică** – termen folosit în spațiul culturilor filofranceze și acceptat și de legislația românească, referitor la copiii cu cerințe speciale – pune problema adecvării măsurii pedagogice la fiecare persoană, ținând cont de specificul ei reprezentat de particularități de vârstă, caracteristici determinate de dinamica dintre ereditate și mediul socio-cultural căruia îi aparține, experiența de viață și așteptări personale, stilul de învățare și ritmul de dezvoltare specific.

Individualizarea sarcinilor didactice constituie una dintre direcțiile necesare atunci când este vorba despre dificultăți de învățare. Problema principală cu care se confruntă profesorii atunci când trebuie să răspundă nevoilor speciale ale copiilor în clasă este aceea de **a individualiza** sarcinile didactice în așa fel încât toți elevii să învețe, adică să răspundă cât mai adecvat programului propus. Indiferent de sprijinul pe care îl primește suplimentar un elev, în afara clasei sau la ore, în activitatea didactică, orice profesor are datoria să facă predarea **cât mai accesibilă** unui număr cât mai mare de elevi. Practic, fiecare elev trebuie să își **găsească locul** în predare-învățare.

Individualizarea ca proces

Ca proces, **individualizarea** presupune **lucrul în grup** sau **individual** și identificarea unor **sarcini diferite**, pentru a răspunde diverselor nevoi de

învăţare. **Individualizarea** răspunde uneori prin **personalizare** ecuaţiilor de învăţare şi dezvoltare a unor copii. Pentru a evalua şi acoperi nevoile de ordin personal ale unor copii, profesorul cunoaşte şi proiectează **sarcini unice, personalizate**, pentru a atinge obiectivele din predare-învăţare la anumiţi elevi.

În sinteză, prin **individualizare** în activitatea didactică adresăm sarcini **individualizate** (personalizate) unui **grup** (sau unei persoane) care învaţă.

Ea presupune să **planificăm**, organizăm, **derulăm activitatea** şi **să evaluăm** pornind de la particularităţi, trăsături de grup şi personale. În cazul copiilor cu dificultăţi de învăţare, prima cerinţă faţă de profesorul de la clasă este ca acesta **să îi găsească locul în procesul de predare-învăţare fiecărui elev**.

Mai mult, individualizarea presupune inventarierea tuturor strategiilor didactice şi folosirea celor mai adecvate, de multe ori prin combinarea lor specifică. De aceea, didactica are identificate şi descrise foarte multe strategii de lucru pentru copiii cu dificultăţi de învăţare. Profesorul trebuie să aibă la dispoziţie cât mai multe dintre acestea, pentru a le combina specific şi a le adecva personalităţii elevilor săi.

Un exemplu este exerciţiul propus de **Pachetul de Resurse pentru instruirea profesorilor. Cerinţe speciale la clasă**, elaborat de UNESCO (1995). Cu claritate şi simplitate sunt prezentate o serie de strategii care se folosesc uzual în clasa de elevi pentru a veni în sprijinul rezolvării dificultăţilor de învăţare. Acestea au fost identificate din practica mai multor profesori din şcoli ale lumii. În spaţiile libere putem adăuga alte strategii utile, identificate prin practica noastră la clasă. Dacă reflectăm asupra acestora, observăm că pentru fiecare putem găsi metode şi procedee variate. După ce au fost completate spaţiile cu exemple din practica personală, faceţi o ierarhie a strategiilor utile la clasă şi explicaţi-argumentaţi când şi de ce este eficientă fiecare strategie. Acest tip de exerciţiu construieşte pe experienţa la clasă a fiecărui profesor şi este util pentru a se identifica modele de lucru şi a se reflecta asupra practicilor de succes.

Un exerciţiu util

Diagrama strategiilor în clasă (adaptat din **Pachetul de Resurse pentru instruirea profesorilor, Cerinţe speciale la clasă**, UNESCO, traducere în lb. română MEC, UNICEF, 1995, p. 115).

Stabilirea sarcinilor individuale		**Discuţii cu fiecare elev în parte**
	Acordarea posibilităţii de a alege elevilor	**Aprecierea frecventă a eforturilor elevilor**
Cunoaşterea şi colaborarea cu părinţii	**Folosirea diverselor materiale**	**Munca în grupuri mici**
	Ascultarea fiecărui elev	**Înregistrarea permanentă a progresului**

Condiţiile individualizării

Aşadar, se poate interveni la nivelul clasei obişnuite prin adaptarea strategiilor şi cu un sprijin corespunzător.

Pentru a avea succes, individualizarea are nevoie de anumite condiţii. Pentru a facilita succesul tuturor elevilor, se cere ca fiecare **clasă** să fie caracterizată de anumite elemente. Acestea sunt (Muşu, I., 2000, p. 14):

– Profesorul să stabilească **un climat de încredere**, permiţându-le regulat elevilor ocazia de a se întâlni în grup, pentru a discuta probleme de ordin şcolar, dar şi de ordin general, ce sunt legate de organizarea şi funcţionarea clasei.

– Elevilor **nu trebuie să le fie frică** de un sistem bazat pe succes sau eşec, ci trebuie să participe împreună cu profesorul la evaluarea randamentului muncii lor.

– Profesorul **nu reprimă prin pedepse comportamentele inadecvate, ci explică posibilele consecinţe ale acestora**, sub aspectul securităţii elevilor.

– Profesorii sunt **deschişi faţă de elevi**. Ei nu pun întrebări complicate, la care ştiu că nu li se va răspunde, iar elevii ştiu că profesorul are încredere în ei.

– În cea mai mare parte a timpului, **profesorul vorbeşte cu elevii**, nu ***către*** ei, îi ***ascultă*** atent şi zâmbitor când aceştia îi povestesc mici întâmplări din viaţa clasei.

– **Raporturile** ce se stabilesc cu fiecare elev în parte sunt foarte importante.

– Elevul trebuie să simtă că este **apreciat ca individ**, nu ca un număr dintr-o listă. Astfel, elevii vor participa la procesul de învăţământ după posibilităţile fiecăruia, profesorii trebuind să-şi adapteze metodele pedagogice în consecinţă.

Un exemplu: Modelul de instruire multinivelară

Un exemplu util de individualizare îl constituie **instruirea multinivelară** (J. Collicott şi J. Stone, 1991), care se referă tocmai la încorporarea unor componente şi strategii variate care, puse împreună, duc la soluţiile cele mai potrivite în cazul dificultăţilor de învăţare la nivelul clasei obişnuite de elevi.

Acest model de strategie porneşte de la premisa că **nu există doar o cale precis conturată pentru a planifica şi a implementa diferenţierea la nivelul curriculum-ului**. Se propune o varietate cât mai mare de tehnici de lucru pe care profesorii să le cunoască, să le planifice şi să le folosească pentru a răspunde cerinţelor diferite ale tuturor copiilor din clasă. În acelaşi sens, se aşteaptă şi de la profesori să înceapă să îşi dezvolte propriile lor strategii şi tehnici pentru a ajuta diferenţierea metodelor de prezentare (predare) sau **input** al conţinutului, metode şi procese folosite pentru aplicarea în practică şi obţinerea performanţelor

(folosim termenul de „performanțe” în sens de **realizări** – n. a.) în sensul de **outputuri**, precum și metode de evaluare a obiectivelor și așteptărilor prin măsurarea produselor finale sau a produselor diferite (Collicott, 1991). Se urmărește, de asemenea, ca profesorii să fie încurajați în evaluare și să creeze **noi strategii de măsurare** a realizărilor elevilor la clasă, care să țină seama și să evidențieze caracteristici de tipul intereselor și experienței personale, legate de mediul de dezvoltare, precum și de profilul în învățare al fiecăruia.

Diferențierea curriculară pornește de la premisa că fiecare lecție se adresează unui grup de elevi diferiți. În fiecare lecție profesorul poate modifica, accelera sau schimba așteptările individuale ale elevilor săi, ceea ce va limita nevoia de programe speciale, separate de clasa obișnuită, excluderea unor elevi de la activitate sau lipsa de participare a acestora, prin implicarea lor în activități fără semnificație.

Modelul se bazează pe faptul că într-o clasă în care se folosește un curriculum diferențiat, profesorul determină prin proiectare scopul, obiectivele și rezultatele fiecărei lecții, înțeleasă ca o unitate de predare-învățare.

Accentul este pus pe implicarea fiecărui elev la nivelul său, în așa fel încât să fie realizate performanțe reale și semnificative pentru fiecare.

Profesorul are nevoie de metode și tehnici de predare-învățare variate, care să sprijine facilitarea acoperirii nevoilor de învățare și obținerea rezultatelor proiectate.

Pentru implementarea efectivă a acestui proces, Jean Collicott (1991) propune ca profesorul:

– **să ia în considerație** experiența individuală, stilurile de învățare și preferințele;

– **să dezvolte întrebări**, tipuri de activități care se adresează unor niveluri diferite de abilități;

– **să modifice așteptările** pentru unii elevi, legat de obiective și realizări;

– **să ofere oportunități** pentru participare la niveluri diferite ca: individual, în perechi sau activități în grupuri mici;

– **să le dea elevilor posibilitatea de a alege** prin determinarea metodelor folosite de aceștia pentru a culege, prelucra și sintetiza informația, precum și a demonstra înțelegerea conceptelor sau a performanțelor în obținerea unor deprinderi sau îndeplinirea unei sarcini;

– **să accepte** că metodele individuale sunt de aceeași valoare;

– **să evalueze elevii** pe bază de obiective individuale de progres.

Pentru dezvoltarea lecțiilor și unităților diferențiate pentru elevi, se propune un **proces în patru pași**. Acest proces instrucțional, care este multinivelar, constă în (Collicott, 1991):

– **identificarea conceptelor** importante care să fie luate în considerare;

– **determinarea metodelor de prezentare**;

– **stabilirea metodelor de aplicare** (realizare sau performare);

– **deciderea metodelor de evaluare**.

Primul pas – identificarea conceptelor sau a deprinderilor necesare sau propuse de a fi formate – constituie primul moment când profesorul proiectează o unitate de învățare sau o lecție anumită. Chiar atunci când așteptările față de elevi și obiectivele urmărite sunt diferite, conceptul sau deprinderea este aceeași pentru întreaga clasă. În mod firesc, profesorul trebuie să răspundă prin diferențiere la aceleași întrebări:

– De ce e important să predai și să fie învățate aceste lecții?

– Care sunt elementele de bază, ideile, deprinderile pe care elevii trebuie să le achiziționeze?

Al doilea pas îl constituie **alegerea metodei de prezentare**. În faza de proiectare, profesorul determină modul cum conceptul sau deprinderea vor fi prezentate elevilor. Când va alege metoda, profesorul va ține seama de variabile precum **stilurile de învățare, tehnica de lucru sau nivelul participării**. Apar la acest nivel unele întrebări:

– Cum vom introduce conceptele către elevi?

– Dacă aceste concepte, respectiv deprinderi, au relevanță pentru nevoile, interesele sau experiența de viață a elevilor?

La acest moment al planificării didactice profesorul ia în considerație o varietate de tehnici de culegere și de prezentare a informațiilor.

Metoda de prezentare nu presupune că profesorul va transmite toată informația către elevi. Ea poate presupune și faptul că acesta oferă ocazii, materiale sau surse bibliografice din care elevii culeg singuri informațiile necesare. Există căi nenumărate prin care profesorul poate prezenta sau include un nou concept sau o nouă deprindere într-o lecție. Smith și Bentley (apud Schultz și Turnbull, 1984) identifică o varietate de **metode de prezentare** pe care le denumesc **inputuri inițiale** sau **colecție de date inițiale** și precizează cele cinci moduri majore pentru a culege informațiile:

– a vedea (a observa);

– a citi;

– a asculta;

– a simți, mirosi, atinge, gusta;

– a aplica (încerca, face, folosi).

Simplu și clar, autorii precizează nevoia de a trece prin simțurile fiecărui elev informațiile noi care trebuie achiziționate. Nimic nou, dar ce necesar este să ne reamintim din când în când aceste lucruri!... Pentru fiecare dintre aceste căi se listează tehnici variate care îndeamnă profesorul să gândească practic învățarea la elevii săi. În același sens, orice metodă ar alege profesorul pentru predare este firesc să gândească la elevii săi, la stilurile lor diferite de a asculta, înțelege și executa sarcinile didactice.

Prin simplificare, putem enumera cele mai cunoscute metode de predare:

– expunerea;

– interogația;

– demonstrația;

– activitatea practică.

Nici una dintre ele nu este cea mai bună, ci fiecare are rolul ei într-o clasă în care trebuie să identificăm diferențele dintre elevi. De aceea, la fiecare moment, tehnicile fiecăreia pot fi folosite în combinație, pentru a diferenția metoda de prezentare (predarea). Se recomandă, pentru predarea unui concept sau formarea unei deprinderi, tehnici diferite şi moduri diferite de abordare care să asiste profesorul în selectarea metodelor variate de prezentare care se potrivesc cel mai bine elevilor săi. Aceste abordări diferite corespund intereselor, stilurilor de învățare şi abilităților diferite ale elevilor dintr-o clasă.

Participarea elevilor şi mărimea grupului clasei sunt alte componente importante pentru a diferenția la clasă conform stilurilor de învățare şi abilităților elevilor. Unii elevi pot participa pe tot parcursul demersului de culegere a informațiilor noi, alții numai în anumite momente; unii pot lucra singuri, alții în perechi sau grupuri.

Metoda practicării şi atingerii realizării (performanței) este **pasul al treilea**, în cadrul procesului de diferențiere propus de autorii menționați. Şi la acest nivel sunt presupuse tehnici variate şi modalități diferite de sintetizare a informațiilor prezentate. Autorii numesc aceste date **outputuri** sau **sinteze de date finale**. În modelul lor de outputuri sau sinteze de date, Smith şi Bentley identifică cinci căi prin care informațiile sunt sintetizate de cei care învață. Acestea sunt:

– a face sau a construi;
– a verbaliza;
– a scrie;
– a rezolva;
– a realiza (a performa sau a finaliza).

După cum am încercat să prezentăm, acelaşi concept sau aceeaşi deprindere se poate structura printr-o mare varietate de tehnici de lucru.

Metoda evaluării. Ultimul **pas**, **al patrulea**, în cadrul procesului îl constituie alegerea metodei evaluării. Aceasta constă în a identifica metodele care să definească la fiecare elev „ce" şi „cât" au învățat din ceea ce le-a propus profesorul. Şi la acest nivel diferențierea este presupusă de alegerea unor metode variate, inclusiv de posibilitatea ca elevii să fie cei care aleg produsele sau modelele care exemplifică gradul lor de achiziție. Punctul focal constă în aceea că profesorul nu va măsura deprinderi orale sau manuale în general, ci cât şi cum au înțeles şi pot opera elevii cu conceptul însuşit.

4.4. TIPURI DE INDIVIDUALIZARE SAU FORMELE INDIVIDUALIZĂRII

Aşa cum am precizat, conceptul de individualizare presupune în cadrul activității de predare-învățare-evaluare la clasă mai multe măsuri prin care ne adresăm grupurilor mici şi elevilor ca individualități.

În esență, tratarea individualizată a elevilor are în vedere ca acțiuni principale:

– **formarea grupurilor mici de învățare;**
– **modificări şi adaptări didactice;**
– **folosirea materialului multisenzorial.**

Folosirea individualizării antrenează o serie de forme de sprijin a elevilor la clasă, prin care sunt folosite resursele fiecărui elev, şi se pune accent pe interrelații şi identificarea resurselor suplimentare din interiorul clasei.

Formarea grupurilor mici de învățare. Prima măsură care se poate lua este formarea unor **grupuri de lucru** în clasă. Acestea se realizează în funcție de nevoile de învățare ale elevilor. Problema importantă la acest nivel este aceea de a identifica nivelul grupului şi de a asigura participarea corespunzătoare a tuturor elevilor. Grupurile eficiente în activitatea didactică sunt cele care se schimbă, care oferă posibilitatea unor relații diferite şi schimbul de experiențe şi competențe. Grupurile fixe duc tot la etichetare şi la identificarea elevilor cu un nivel sau o categorie. Importantă este şi rotirea rolurilor în grup, pentru că elevii învață roluri şi modele diferite de relații.

Pe de altă parte, în cadrul grupurilor mici, sprijinul pe care îl pot găsi elevii îmbracă forme diferite. Nu este suficient să formezi grupuri, trebuie să identifici şi să organizezi maniera prin care acestea sprijină elevul cu dificultăți de învățare. În mod practic, relațiile din grup pot facilita învățarea prin mai multe forme de relaționare de tip cooperare.

Literatura de specialitate identifică trei tipuri de **relații de sprijin prin grup**:

– **serviciul de acompaniere;**
– **elevii tutori;**
– **tutorii voluntari.**

Să le analizăm pe fiecare:

Serviciul de acompaniere se referă la ajutorul dat între elevi. Cum elevii învață mai uşor unii de la alții şi dacă se sfătuiesc, este recomandabil ca elevii cu dificultăți de învățare să fie sprijiniți de colegii lor în anumite momente ale activității.

Elevii tutori se referă la sprijinul dat de către elevii mai buni din aceeaşi şcoală, sau chiar din altă şcoală, copiilor care întâmpină dificultăți de învățare. Întâlnirile pot fi periodice, în funcție de nevoile identificate.

Tutorii voluntari se referă la sistemul de sprijin acordat prin elevi, părinți, profesori pensionari sau alți profesionişti (voluntari) care pot interveni şi acorda ajutor individual elevilor cu dificultăți.

Modificări şi adaptări didactice. Acestea se referă la diferitele schimbări pe care profesorul le poate face în cerințele didactice pentru a sprijini îndeplinirea lor de către elev. Se poate astfel cere doar o parte a temei, cerința de a răspunde în două-trei cuvinte în loc de propoziții sau fraze, acceptarea unei părți a temei în scris şi a alteia oral, completarea unor formulare în loc de scrierea

sub dictare a întrebărilor etc. Cel mai important lucru este, la acest nivel, ca profesorul să le explice clar elevilor care sunt cerințele sale în ceea ce privește organizarea şi prezentarea temei.

Folosirea materialului multisenzorial. Pentru că este vorba de învățare şi de instrumentele antrenate, este valoroasă şi folosirea unui material adecvat, variat şi multisenzorial. Este recunoscut faptul că toți elevii au nevoie de materiale variate şi stimulative în învățare. Cu atât mai mult atunci când există dificultăți de învățare. Pentru a reține atenția elevilor şi a stabili raporturi între ceea ce se vede, se aude şi se pipăie, este nevoie de material senzorial. Cunoştințele teoretice (academice) trebuie ilustrate, iar abstracțiile să fie înțelese prin materiale şi suporturi diferite.

4.5. MODELE DE INDIVIDUALIZARE PE FUNDALUL CLASEI OBIŞNUITE DE ELEVI

Am descris mai sus modelul de individualizare denumit *instruirea multinivelară*. În teoria şi practica abordării dificultăților de învățare pe fundalul clasei obişnuite sunt precizate şi alte modele care şi-au dovedit eficiența.

Printre acestea sunt (Muşu, I., 2000):

– **analiza sarcinilor;**

– **învățarea eficientă;**

– **lucrul în grup;**

– **utilizarea calculatorului;**

– **tratamentele complementare, cum ar fi cele de tip medical;**

– **modificarea comportamentelor deficitare, adică a execuțiilor incorecte ale sarcinilor;**

– **abordarea multisenzorială.**

Fiecare urmează anumite etape, paşi care oferă posibilitatea unei construcții a competențelor şi capacităților de învățare la copiii cu dificultăți de învățare.

Analiza sarcinilor

Pentru a simplifica înțelegerea acestui model de acțiune, să luăm un exemplu: la învățarea limbajului grafic, şi anume la scrierea după dictare a cuvintelor.

Acest tip de intervenție se bazează pe patru etape, pe care profesorii trebuie să le organizeze:

– **Definirea clară a obiectivelor** presupune, în exemplul nostru, să se stabilească ce dorim să realizăm cu elevul: să scrie după dictare literele însuşite; să scrie după dictare silabe formate din două litere (la început, o consoană legată

de vocale); apoi, să scrie cuvinte formate din trei litere şi cuvinte formate din două silabe.

– **Identificarea stadiului iniţial** de la care porneşte elevul se referă la înregistrarea iniţială a ceea ce poate realiza în scris elevul. De exemplu, el poate scrie literele după dictare, dar încă nu silabele.

– **Stabilirea lecţiilor sau a paşilor** de urmat înseamnă planificarea activităţilor în aşa fel încât să putem face un prognostic al progreselor.

– **Evaluarea** se referă la măsurarea şi înregistrarea paşilor obţinuţi în scrierea după dictare a cuvintelor.

Etapele învăţării eficiente

Prima etapă: determinarea cerinţelor. Analiza erorilor elevului se bazează pe observarea acestuia în timpul muncii, putându-se determina măsura în care a achiziţionat o anumită sarcină. Să presupunem, de exemplu, că elevul are dificultăţi în pronunţarea cuvintelor simple. Urmărind modul în care asociază sunetele şi simbolurile, vom descoperi, poate, că el nu stăpâneşte bine raporturile dintre acestea.

Etapa a doua: stabilirea obiectivelor. În exemplul de mai sus, obiectivul va fi ca elevul să stabilească repede şi precis corespondenţa dintre sunete şi simbolul lor. Învăţarea eficientă foloseşte ca unitate de măsură timpul. Criteriul reuşitei va fi, deci, numărul de răspunsuri corecte date într-o anumită perioadă de timp.

Etapa a treia: determinarea unităţilor de măsură. Pentru stabilirea unei unităţi de măsură corecte, vom face apel la o grupă de elevi de aceeaşi vârstă, care poate realiza obiectivul. Dacă elevii din această grupă realizează scrierea după dictare a cuvintelor şi fac corespondenţa necesară într-un ritm de 55 de elemente pe minut, aceasta va fi norma de îndeplinit. Pentru a cunoaşte progresul realizat, este necesar să cunoaştem mai întâi randamentul actual al elevului.

Etapa a patra: tabelul progresului zilnic. Se utilizează un tabel în care se notează zilnic numărul de elemente corecte în unitatea de timp. Acest tabel permite vizualizarea rezultatelor şi a progreselor şi va stimula elevul. Activitatea se desfăşoară zilnic, până la atingerea obiectivului stabilit.

Lucrul în grup

Activitatea în grup oferă o gamă largă de interrelaţii care sprijină învăţarea şi evidenţiază rolul social al acesteia. Elevii cu dificultăţi în învăţare au ocazia să colaboreze, să împărtăşească soluţii şi idei şi să se sprijine unii pe alţii. În grup se pot realiza discuţii, rezolvări de probleme, lucrări de cercetare şi jocuri de rol.

Se pot folosi mai multe modalități de grupare pentru ca grupurile de lucru să devină eficiente în procesul învățării şi al învățării remediale. Cele mai importante **reguli** legate de lucrul în grup, pentru ca el să fie o modalitate eficientă de rezolvare a dificultăților de învățare, sunt: fiecare elev, indiferent de problemele pe care le are în învățare trebuie să aibă: asigurată participarea; cenzura ideilor şi opiniilor să fie cât mai redusă; să nu existe grupuri fixe, ci o combinatorică a elevilor în aşa fel încât ei să colaboreze şi să interrelaționeze variat.

Tipuri de grupuri la clasă

Literatura de specialitate identifică mai multe tipuri de grupuri. În lucrarea *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu CES*, RENINCO, 2000, sunt recomandate următoarele tipuri de grupuri:

Grup de opinii. Acest tip de activitate se desfăşoară prin discuții libere asupra unui anumit subiect. De exemplu: ce s-ar întâmpla dacă am putea citi gândurile? Pentru ca toți copiii să înțeleagă subiectul, profesorul trebuie, pentru început, să pună întrebări pentru a ajuta înțelegerea acestuia. Apoi, în timpul discuțiilor, punctați principalele idei. Înregistrați discuțiile, pentru ca la sfârşit să puteți evalua participarea fiecărui elev.

Grupul de lucru dirijat. Acest tip de lucru în grup urmăreşte realizarea mai multor obiective. Numărul restrâns de participanți permite ca toți să participe activ. În plus, putem evalua repede modul de achiziție individuală a fiecărui elev, urmărind participarea fiecăruia.

Grupul de dezbateri. Această formulă de lucru în echipă permite abordarea eficientă a problemelor ce privesc clasa. Se numeşte un conducător al grupului, iar un alt elev este însărcinat cu efectuarea de evaluări a participării celorlalți. Acesta din urmă va rezuma şi recomandările grupului. Profesorul participă, şi el, la activitatea grupului.

Grupul de cercetare. Această formă este recomandată pentru elucidarea sistematică a unei probleme. Timp de câteva zile sau săptămâni, elevii lucrează în grup pentru rezolvarea unei sarcini sau realizarea unui proiect.

Grupul de analiză creatoare. Această formulă este convenabilă în special pentru studierea unei probleme controversate sau delicate. Profesorul are un rol secundar şi evită să joace rolul unei „bănci de date”, stimulând elevii în crearea unei astfel de „bănci”. Pentru atingerea acestui scop, se pun întrebări pentru elaborarea de idei. Analiza creatoare dezvoltă capacitățile logice ale participanților atunci când întâlnesc probleme controversate şi îi învață că pentru anumite probleme nu există „răspunsuri categorice”.

Grupul de discuții libere. Această formă este utilă pentru învățarea anumitor abilități fundamentale: să-şi aştepte rândul pentru a vorbi, să fie atent la ce se discută şi să nu se abată de la subiect. Elevii învață să-şi precizeze punctul de vedere, să împartă o problemă în mai multe subiecte, să asculte opinia altora şi să-şi reevalueze propria opinie. Conducătorul şedinței poate juca rolul avocatului,

prezentând situații similare, propunând diverse alternative și posibilități de interpretare și punând în discuție ideile esențiale.

Grupul de simulare. Această formă este bună pentru studierea situațiilor reale, de viață, inspirându-se din jocul rolurilor. Elevii trebuie să se pună „în pielea unui personaj" și să joace rolul acestuia. De aici pot rezulta diverse atitudini ce trebuie analizate. Prin această experiență se învață importanța ascultării punctului de vedere al altora.

Grupul pentru stabilirea sistemului de valori. Această formă permite elevilor stabilirea sistemului de valori și înțelegerea punctului de vedere al altora. Pentru a ajuta elevii să-și stabilească sistemul de valori, se fac schimburi de opinii asupra modurilor de viață și de a gândi ale fiecăruia.

Adunarea clasei. Această formă este utilă pentru a modifica comportamentele inadecvate și a induce simțul răspunderii. Ședințele pot avea ca subiect comportamentul unora dintre membrii grupului sau activități de învățare.

Pentru a fi eficientă, adunarea clasei trebuie să îndeplinească următoarele cerințe:

– Trebuie să fie planificată.

– Trebuie abordate toate problemele ce privesc clasa sau un anumit elev.

Discuțiile trebuie să vizeze căutarea de soluții de remediere, și nu pentru stabilirea de pedepse. Pe de altă parte, acest obiectiv nu trebuie să împiedice discutarea consecințelor comportamentului.

– Profesorul va evita să dea argumente. El va stimula clasa pentru a o face activă.

– Elevii trebuie să se așeze în cerc.

Utilizarea calculatorului

Folosirea calculatorului este recomandabilă pentru că oferă un teren de exersare plin de motivație și de inedit. Iată unele dintre utilizările calculatorului pentru educarea elevilor cu dificultăți în învățare:

– corectare instantanee;
– repetarea exercițiilor;
– individualizarea temelor și a ritmului de învățare;
– interacțiunea cu elevul;
– evaluarea continuă a nivelului de învățare și a înțelegerii elevului;
– uniformitatea modului de prezentare, aplicare și evaluare;
– nouă motivație.

Tratamentul medical

Istoric vorbind, tratamentul medical a fost unul dintre mijloacele de tratare a simptomelor dificultăților de învățare – în special a hiperactivității. Aceasta nu înseamnă însă că toți elevii hiperactivi vor fi tratați medical, ci doar

cei care au nevoie reală de acest sprijin. Pe de o parte e bine să evităm medicamentele, pe de alta, să nu omitem acest tip de ajutor. E nevoie de echilibru şi responsabilitate în acest sens.

Tratamentul medical se poate aplica în trei forme:

Tratament medicamentos. Cu ajutorul său se poate stimula concentrarea atenției elevului hiperactiv.

Modificarea dietei. Cercetările au dovedit reale progrese în urma eliminării din alimentația elevilor hiperactivi a coloranților şi conservanților sintetici, a unor săruri ce se găsesc în sâmburi, mere, caise, castraveți, portocale şi roşii.

Tratamentul cu vitamine. Acest tratament se bazează pe ipoteza că o doză masivă de vitamine reduce hiperactivitatea şi favorizează focalizarea atenției.

Modificarea execuțiilor incorecte

Există multe modalități de a modifica o execuție incorectă. Se poate recurge la un sistem de recompense periodice sau constante pentru elevii ce execută corect. Se pare că o recompensă palpabilă este mai eficientă decât, de exemplu, a le acorda mai mult timp liber.

Modificarea duratei lecției poate favoriza, şi ea, o execuție corespunzătoare. În general, activități intense şi de scurtă durată sunt mai eficiente decât efectuarea aceluiaşi exercițiu un timp îndelungat. Această metodă cere însă din partea profesorului o bună organizare a lecției.

A treia modalitate face apel la auto-corectare şi constă în a vorbi sau a scrie încet, pentru a-şi studia modul de execuție.

4.6. STILUL DE ÎNVĂȚARE: ARGUMENT PENTRU INDIVIDUALIZARE

Predarea bună pentru majoritatea copiilor asigură o predare bună pentru toți copiii.

Bunch H. (1999) p. 113.

Pentru a înțelege şi operaționaliza individualizarea la clasă, profesorul are nevoie de o serie de **argumente în teorie şi practică**. Fiecare act didactic porneşte de la un model explicativ, dar şi de la practici determinate de anumite competențe, capacități şi atitudini ale profesorului. Modelele procesului de învățare şi teoriile privitoare la dezvoltarea umană din psihologie, pedagogie, filozofie oferă punctul de plecare în diferite abordări.

De obicei, când este vorba de strategiile necesare pentru abordarea elevilor care au dificultăți de învățare, cele mai acceptate argumente sunt cele

legate de modelele de învăţare elaborate de J. Piaget, cu completările oferite de teoria învăţării sociale a lui Vâgotski, de teoria inteligenţelor multiple (Gardner), de abordarea inteligenţei emoţionale (Goleman), precum şi de teoriile cu privire la **stilurile de învăţare**.

Pentru a argumenta individualizarea la clasă, am ales discuţia referitoare la stilurile de învăţare.

Stilul de învăţare constituie o componentă relativ stabilă a relaţiilor pe care fiecare individ le stabileşte cu lumea înconjurătoare în cadrul procesului de învăţare.

În şcoală, ca şi în viaţă, **nu există stil bun şi stil rău**, ci **stiluri diferite**, pentru că fiecare elev are stilul lui unic de învăţare.

De ce sunt stilurile de învăţare un argument?

Prima întrebare pe care ne-o punem este: **De ce sunt stilurile de învăţare un argument?**

Vom introduce în discuţie termeni noi: **diferenţele** dintre elevi sau **diversitatea** elevilor. Plecăm de la premisa că: **fiecare elev este unic prin experienţa sa de viaţă şi prin modul în care îşi construieşte această experienţă prin învăţare.**

Dacă acceptăm că **fiecare este unic**, vom evidenţia diversitatea infinită a experienţelor şi, respectiv, pe cea a modurilor de învăţare. **Suntem diferiţi**. De modul în care privim aceste diferenţe depinde viziunea noastră asupra celorlalţi, pentru că ne predetermină atitudinile.

Diferenţele pot fi înţelese pozitiv, ca particularităţi, sau negativ, ca defecte.

Este mai productiv să abordăm **diferenţele pozitiv**: aceasta ne va duce la **acceptarea** fiecărui elev, inclusiv a celor cu dificultăţi de învăţare.

Principalul argument în favoarea acceptării diversităţii elevilor este înţelegerea **stilurilor diferite de învăţare**. Psihologia ne-a demonstrat deja că **fiecare elev are stilul său de învăţare**.

Ce este stilul de învăţare

*Conceptul de **stil de învăţare** constituie, după unii autori, cea mai importantă/vitală dezvoltare în educaţia de azi.* Chiar dacă ideea diferenţelor individuale în învăţare este mai veche, teoria stilurilor de învăţare este de dată mai recentă. Interesul pentru stilurile de învăţare se accentuează din anii 1960-1970.

Stilul de învăţare este o caracteristică a comportamentelor cognitive, afective şi psihologice care servesc ca indicatori relativ stabili asupra felului în care cel care învaţă percepe, interrelaţionează şi răspunde la mediu. (Definiţia dată *învăţării* de către Grupul de lucru constituit de National

Association of Secundary School Principals, Marea.Britanie, şi enunţată de Keefe şi Monk, 1989, apud Bunch, G., 1999, p. 111).

Puncte cheie

Rita şi Ken Dunn (apud Bunch, 1999) specifică principalele puncte cheie în stilurile de învăţare:

• Fiecare om are stilul lui de învăţare şi punctele lui forte.

• Nici un stil nu este mai bun sau mai rău decât celelalte.

În toate grupurile - culturale, academice, masculine, feminine – întâlnim toate stilurile de învăţare.

În fiecare cultură, strat socio-cultural sau clasă sunt tot atâtea diferenţe ca şi între grupuri.

Studiile

În urma unor studii realizate în 1990 pe un eşantion de 5 300 de elevi de clasele 5-12 în SUA, Japonia şi Hong Kong s-a constatat că:

– **37%** dintre copii învaţă prin mişcare, atingere şi acţiune, deci au un stil haotic;

– **34%** învaţă prin sunete şi muzică, deci stilul este auditiv;

– **29%** învaţă prin imagine, deci au un stil vizual.

Înseamnă că: unii elevi sunt foarte vizuali, trebuie să vadă totul. Alţii nu doresc să vadă ceva scris, sunt mai mult auditivi. Alţii sunt kinestezici, trebuie să se mişte şi să acţioneze. Învaţă chiar şi lucruri abstracte mişcându-şi corpul. Studiul demonstrează că la fiecare elev vom întâlni toate stilurile în grade diferite, dar predominant este stilul care devine amprenta personalităţii fiecăruia. (Charles Schmid, 1990, apud Bunch, 1999)

Întrebări în proiectarea didactică

Atunci când la clasă avem copii cu dificultăţi de învăţare, profesorul trebuie să planifice lecţiile în aşa fel încât să realizeze legătura stilului personal de învăţare al elevilor săi cu predarea-învăţarea.

„*Cea mai valoroasă aserţiune despre învăţare este cea referitoare la nevoia unei atitudini pozitive în învăţare.*" (DePorter Bobbi, 1992)

Într-o clasă în care se urmăreşte să se răspundă stilurilor diferite de învăţare, profesorii îşi pun întrebări de tipul:

– cum organizează grupurile formate din număr diferit de elevi;

– cum facilitează învăţarea individuală;

– cum asigură o anumită structurare pentru unii elevi şi mai puţină structurare pentru alţii;

– cum folosesc abordarea prin joc pentru elevii care doresc competiția și se pot auto-monitoriza;

– cum permit diferitele moduri de acțiune și răspuns;

– ce aranjamente pot face pentru a stăpâni nivelul de zgomot în clasa în care se realizează interacțiuni;

– cum răspund nevoilor auditive și celor vizuale;

– cum oferă forme alternative pentru a se demonstra nivelul cunoașterii la fiecare elev.

Stilul de învățare și educația incluzivă

Conceptul de *stil de învățare* se discută în legătură cu **educația incluzivă** pentru că această abordare cere o structurare a activității didactice, care să răspundă nevoilor diferite ale elevilor. Pentru ca elevii să învețe cât mai eficient pentru propria lor dezvoltare, este firesc să se acționeze asupra nivelului de cunoaștere. Este o logică naturală a profesorilor care recunosc faptul că elevii sunt diferiți în funcție de modul în care învață. Acest adevăr le este de folos celor care au observat că elevii au nevoi și stiluri de învățare diferite. Pe de altă parte, acest tip de abordare poate însemna o redefinire a învățării în așa fel încât ea să fie **utilă** și **plăcută** pentru elev, nu numai o presiune care vine din afara sa.

Iată de ce înțelegerea stilurilor diferite de învățare presupune o perspectivă asupra predării **centrată pe cel care învață**.

Profesorul trebuie să accepte ideea că ***elevi diferiți învață în stiluri diferite***. Adică, modul de a aborda învățarea este una dintre „diferențele" existente în clasa de elevi.

De obicei, profesorii își elaborează un set de căi de predare bazat pe propriul lor stil de învățare. Profesorii au știut întotdeauna că elevii învață diferit. Dar acest lucru impunea ca elevii să-și însușească stilul de învățare al profesorului. Desigur că majoritatea elevilor își pot însuși stilul profesorului, dar învață ei eficient pentru propria lor dezvoltare? Or, în aceste condiții, este clar că elevii care învață diferit de el, cu precădere cei care au CES, vor avea dificultăți în a aborda învățarea și nu vor învăța cât și cum ar putea. Este tipul de situație în care elevii sunt excluși și trimiși în alte școli sau grupuri școlare în care să învețe împreună cu cei care sunt la fel cu ei.

Se mai poate identifica o întrebare importantă: cum își perfecționează profesorul propria lui învățare dacă permanent cere reproducerea modelului de la care a pornit?

Diferențe de stil de învățare între profesor și elevi

Am precizat mai sus că primul lucru la care trebuie să se gândească profesorul atunci când proiectează predarea este că **stilul lui de învățare poate fi diferit** de al multor elevi din clasa sa. De aceea, activitatea didactică cea mai

eficientă este cea care identifică stilurile diferite şi le răspunde cu ocazii de învăţare adecvate.

Educaţia incluzivă presupune că toţi elevii sunt persoane care învaţă, cu alte cuvinte toţi pot învăţa. Pentru ca ei să pregătească relaţii pozitive pentru viitor, în majoritatea situaţiilor educative, elevii trebuie să înveţe împreună. Ideea este bazată pe o abordare dovedită în practici de succes şi pe o filozofie pozitivă asupra celor care învaţă şi asupra profesorilor care, la rândul lor, învaţă.

Pentru a înţelege mai bine ce este stilul de învăţare şi valoarea lui în actul de predare-învăţare, completaţi grila de mai jos. Invitaţi să completeze grila şi pe alţi colegi din şcoala voastră. Reflectaţi apoi asupra modurilor diferite de a învăţa şi asupra diferenţelor dintre cei care învaţă.

Un exercitiu util

(sursa: UNESCO, Pachetul de resurse pentru instruirea profesorilor: Cerinţe speciale în clasă, Paris, 1993, traducere UNICEF, Bucureşti, 1995, p. 21)

Eu însumi/însămi elev(ă):

1. **Învăţ greu atunci când** ....
....
2. **Învăţ uşor atunci când** ....
....
3. **Nici nu simt că învăţ atunci când** ....
....
4. **Învăţând în grup** ....
....
5. **Învăţând din cărţi** ....
....
6. **Învăţ uşor de la cineva care** ....
....
7. **Învăţ cu plăcere atunci când** ....
....
....

MODELUL MULTIDIMENSIONAL – UN MODEL AL FACTORILOR DE ÎNVĂŢARE

G. Bunch (1999, p. 112) propune ca model teoretic al stilurilor de învăţare pe cel multidimensional, dezvoltat de Rita şi Keneth Dunn şi completat cu sugestiile lui De Bello (1989, apud Bunch, 1999). Acest model cuprinde cinci dimensiuni care sunt considerate drept factori ai stilului de învăţare:

Mediul: sunet, lumină, temperatură, împrejurimi formale şi informale.

Emoţional: motivaţie, persistenţă, responsabilitate şi structură.

Sociologic: perechile, echipa, grupurile, grupul de sprijin, orientarea individuală, orientarea spre adult, variaţiile.

Fizic: preferinţe perceptive, timpul şi nivelul energiei pe timp de zi şi de noapte, preferinţe de mobilitate.

Psihologic: stilul gândirii, controlul intern sau extern.

În modelul lui Dunn şi Dunn, individul este perceput ca oscilând între cele cinci dimensiuni de mai sus ale factorilor de învăţare. Dacă profesorul descoperă preferinţele elevului în clasă, factorii de mediu, emoţionali, sociologici, fizici şi psihologici ai situaţiilor de învăţare pot fi astfel organizaţi încât să îi ofere elevului cele mai puternice ocazii de a învăţa. Descoperind că există asemănări în preferinţele elevilor, profesorul îi poate grupa şi, astfel, instruirea va fi organizată pe baze logice, prin care să ofere eficienţă cât mai mare învăţării. Aceasta presupune şi că nu sunt mereu necesare programe individualizate unice/personalizate pentru fiecare elev. Dacă profesorul alege să nu ţină seama de preferinţele de învăţare ale elevilor, nu înseamnă că el nu va face o predare bună, dar *este sigur că* **nu toţi elevii vor beneficia de aceasta**.

Modelele de învăţare multidimensionale pun în evidenţă diferenţele existente între stilurile de învăţare determinate de mediu, emoţional, socializare, fizic şi psihologia individului. Pornind de la acestea, profesorul poate face predarea-învăţarea eficientă tuturor elevilor.

4.7. ADAPTAREA CURRICULARĂ, CA DIMENSIUNE NECESARĂ ABORDĂRII DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE ÎN CLASĂ

„Curriculum-ul trebuie adaptat la nevoile copiilor, şi nu invers. Şcolile trebuie să ofere oportunităţi curriculare care să răspundă diferitelor abilităţi şi interese ale copiilor.”

Declaraţia de la Salamanca, UNESCO (1994, p. 22)

Curriculum pentru copii, NU copii pentru curriculum

Abordarea dificultăţilor de învăţare se poate face, în primul rând, prin reconsiderarea valorii curriculum-ului şcolar. Deschiderea către un curriculum incluziv se referă la a ţine cont de diversitate şi a recunoaşte heterogenitatea cerinţelor educaţionale ale copiilor. Vom porni de la un adevăr extrem de simplu:

Curriculum pentru copii, NU copii pentru curriculum!

Copiii care au dificultăţi diferite, mai mult sau mai puţin severe de învăţare nu sunt altceva decât… tot copii care învaţă.

De aceea, trebuie să găsim calea prin care curriculum-ul şcolar să acopere şi să răspundă nevoilor lor de educaţie şi dezvoltare."[1]

Declaraţia de la Salamanca precizează ideea (1994) că ***„nu copiii se adaptează la curriculum-ul şcolar, ci acesta trebuie adaptat la nevoile copiilor"*** (p. 22). Principala preocupare în şcoală trebuie să fie aceea de a crea oportunităţi pentru a veni în sprijinul copiilor care au abilităţi şi interese diferite.

Sprijin în activitatea didactică

Tot în Conferinţa de la Salamanca se specifică şi ideea care stabileşte că ***„orice copil care are cerinţe educative speciale trebuie să primească sprijin în predare-învăţare, dar în contextul curriculum-ului obişnuit, nu printr-un curriculum separat"*** (p. 22). Principiul de la care se porneşte în dezvoltarea unei şcoli incluzive este cel care stabileşte că tuturor copiilor trebuie să li se asigure aceeaşi educaţie şi să li se ofere sprijin suplimentar acelora care au mai multă nevoie.

În acest context, pentru copiii cu dificultăţi de învăţare străbaterea curriculum-ului şcolar devine ***o sarcină complexă, care se adresează celor care organizează şi conduc activităţile şcolare***, iar atingerea obiectivelor propuse depinde de o colaborare profesională coerentă şi sistematică la nivelul şcolii. Acest lucru subliniază ideea că orice problemă de învăţare este o problemă a sistemului, în întregul lui (clasa împreună cu profesorul, grupul de profesori ai şcolii, părinţii şi managerii şcolari), şi nu un „**defect**" al copilului.

Ce este curriculum-ul

Profesorii ştiu că ***denumim curriculum traseul procesului didactic***. El este, în acelaşi timp, un conţinut şi un proces. În fapt, şi atunci când vorbim de copiii care au dificultăţi multiple de învăţare, dizabilităţi sau dificultăţi specifice problema integrării în şcoala obişnuită se pune legat de experienţele de învăţare trăite de aceşti copii şi de propunerea de curriculum.

Conţinutul învăţământului, sau conţinutul curriculum-ului nu este acelaşi lucru.

Asta pentru că prin curriculum nu transmitem doar un conţinut de la profesor la elev ci un proces, o suită de experienţe didactice planificate şi proiectate.

Pentru copiii cu dificultăţi de învăţare curriculum-ul nu trebuie înlocuit, ci ADAPTAT. În literatura de specialitate, cuvintele cheie pentru această operaţiune sunt:

– curriculum-ul responsiv;

---

[1] Sintagmele sunt reluate în mod intenţionat: pentru a le înlesni memorarea şi pentru a le explicita amănunţit.

– **curriculum-ul flexibil;**
– **curriculum-ul individualizat;**
– **curriculum-ul ca ocazie socială.**

În fapt, este vorba de o operaţiune de adaptare care presupune diferenţierea, individualizarea şi personalizarea curriculară. De la un curriculum care se adresează grupului, la unul care ia în calcul şi foloseşte drept resurse diferenţele specifice dintre elevi în clasă individualitatea, chiar persoana căreia i se adresează.

Curriculum-ul responsiv

Se vorbeşte azi despre **curriculum-ul responsiv**, adică un curriculum care să vină în întâmpinarea nevoilor educative ale copiilor şi care să le răspundă adecvat. A potrivi resursele curriculare la nevoile copiilor cu dificultăţi de învăţare nu este o sarcină simplă şi nici uşoară. De aceea atingerea ei se poate realiza numai printr-o **colaborare profesională** sistematică şi puternică. Aceasta cere ca echilibrarea curriculum-ului, relevanţa şi adaptarea să se realizeze cu atenţie şi în relaţie cu fiecare copil ca persoană.

Este la fel de important şi **să se planifice**, şi **să se măsoare** progresul în învăţare în modalităţi care reflectă cu adevărat dezvoltarea celui care învaţă.

Căutarea unui **curriculum general**, comun pentru toţi, şi care să fie suficient de general şi flexibil pentru a permite încorporarea unor programe cu obiective adiţionale pentru anumiţi copii, este o provocare continuă cu care se confruntă educatorii şcolii de azi. Dacă **curriculum** înseamnă **experienţa de învăţare a elevului, devine clar că un curriculum general este o experienţă comună, necesară tuturor**.

Ce e important

Practic, pentru a înţelege din ce este compus curriculum-ul transmis de profesor către elev, la un anumit conţinut transmis prin procesul didactic trebuie să adăugăm: (adaptat după BROWN, 1966, p. 52)

– experienţele din activitatea de învăţare;
– capacitatea de a realiza anumite obiective propuse prin activităţile şcolare;
– participarea activă la realizarea sarcinilor propuse într-o activitate;
– implicarea în activitate.

Adaptarea curriculară

Cum definim adaptarea curriculară? Pentru a decide modul de adaptare a curriculum-ului, este firesc să organizăm un cadru adecvat pentru a interveni. Diferenţiere înseamnă a potrivi ceea ce doreşte profesorul ca elevul să

învețe (curriculum) cu ceea ce aduce elevul în procesul de învățare (experiența, cunoștințele, deprinderile și atitudinile). De aceea **măsurarea** și **diferențierea** sunt îngemănate.

Pentru a aborda dificultățile de învățare într-o manieră cât mai flexibilă, pentru a asigura o predare-învățare eficientă, este bine să definim curriculum-ul nu ca pe „**stăpânul**" nostru, ci ca pe „**sprijinul**" nostru.

Curriculum-ul corelat sau flexibil

Altă idee importantă este că el se corelează cu nevoile și abilitățile elevilor. Pentru a se adapta nevoilor diferite ale elevilor la clasă, curriculum-ul trebuie să fie flexibil și să valorifice toate ocaziile sociale ale învățării. Să devină adaptabil pentru nevoile de învățare ale elevilor. Pentru aceasta, curriculum-ul trebuie înțeles ca un „**instrument de lucru**" care este:

– flexibil;
– deschis;
– individualizat;
– ocazie socială.

Pentru profesor

Premisele de bază pentru activitatea profesorului sunt legate de următoarele asertiuni:

– elevul este mai important decât curriculum-ul;
– este firesc ca activitatea de predare-învățare să valorizeze diferențele dintre elevi;
– fiecare elev învață în stilul și ritmul său;
– un profesor bun poate controla curriculum-ul în beneficiul elevului;
– prețul/premiul învățării la elev este, în cel mai rău caz, efortul depus.

De reținut, în esență

În esență, la fel ca la oricare alt elev, la elevii cu dificultăți de învățare, curriculum-ul este „**un traseu educațional**". El presupune un conținut și un proces în același timp. Față de curriculum-ul transmis de profesor, la fiecare elev trebuie să adăugăm experiențele acestuia în activitatea de învățare, capacitatea de a îndeplini obiectivele propuse, participarea și implicarea în activitate. Pentru a primi în clasă elevi cu dificultăți de învățare, profesorul trebuie să realizeze adaptarea curriculum-ului. Aceasta presupune înțelegerea faptului că acesta este un instrument de lucru, și nu un dictator. De aceea este recomandabil să percepem curriculum-ul ca flexibil, deschis, individualizat și ocazie de dezvoltare socială.

4.8. ASPECTE SOCIALE ALE ADAPTĂRII CURRICULARE

Majoritatea experiențelor dezvoltate în sistemele școlare din lumea întreagă merg pe ideea că o mare parte **dintre elevii care au dificultăți de învățare pot fi integrați pe deplin în clase obișnuite**. Am demonstrat până acum că acest lucru este posibil prin individualizare și adaptare curriculară. O parte importantă a curriculum-ului școlar se referă la **ocaziile sociale** pe care acesta le poate oferi dezvoltării elevilor.

Pentru **a adapta curriculum-ul** la cerințele individuale ale unui elev cu dificultăți de învățare, este necesar să identificăm următoarele elemente acționale:

– **conținutul** propus;

– **obiectivele; experiențele de învățare** legate de acest conținut exprimabile prin obiectivele propuse;

– **capacitatea de realizare**; identificarea capacității de a realiza obiectivele propuse;

– **condiții optime**; asigurarea unei participări active la sarcinile de lucru;

– **implicarea** în activitate.

Watson (apud Bunch, 1999, p. 177) a demonstrat printr-o serie de studii că, în cazul elevilor cu dificultăți de învățare, este nevoie să promovăm activitățile de grup în cadrul clasei de elevi, pentru că:

– toți elevii cu dificultăți de învățare beneficiază de lucrul în grup;

– elevii care lucrează împreună, după o perioadă de vreme, devin mai comunicativi și se angajează mai ușor în interacțiuni;

– toți elevii care lucrează în grupuri absorb informația mai ușor și câștigă încredere în forțele proprii;

– ei demonstrează îmbunătățiri emoționale și capacități sociale crescute;

– conversațiile elev-elev îmbunătățesc comunicarea și dezvoltă capacitatea de a comunica fără dependență de profesor.

Teoria contactului evidențiază ideea că învățăm unii despre alții mai bine dacă interacționăm (apud Bunch).

Pentru aceasta, le sunt recomandate profesorilor următoarele:

– clasele să fie organizate în interacțiune;

– grupul în care se iau decizii împreună este mai puternic;

– să știi să-ți saluți elevii;

– să știi să le fii folositor colegilor tăi;

– să ceri sprijin;

– să observi și să folosești partea socială a lecțiilor.

Salisbury și colab. (1995) au demonstrat că folosirea unor metode cât mai deschise și colaborative în clasa de elevi ajută la dezvoltarea unor practici de predare-învățare incluzive, care obțin beneficii atât pentru elev, cât și pentru profesor, pentru că:

– profesorii **planifică activ** interacțiunea socială între toți elevii;
– interacțiunea țintește clar activități de **colaborare și cooperare**;
– elevii **sunt atenți** unii față de alții și își asumă **responsabilități**;
– elevii își asumă roluri diferite și exprimă **acceptare** unii față de alții.

Sarcina principală a profesorului este aceea de a **diferenția curriculum-ul școlar** pentru ca toți elevii să învețe. Adică a adapta diferit – pentru a răspunde diferențelor – ceea ce propune acesta, conform cu diferitele cerințe educative ale copiilor. **Diferențierea** la nivelul acțiunii didactice se face prin **individualizare** și chiar personalizare a curriculum-ului. Așa cum am mai specificat, **diferențierea** se referă la procesul prin care profesorul găsește ceea ce este cel mai potrivit să învețe elevul din cadrul curriculum-ului și ceea ce acesta aduce specific pentru învățare. Cu alte cuvinte, ceea ce îi oferă curriculum-ul elevului și ce îi poate oferi elevul acestuia. Să subliniem că orice curriculum nu este doar o propunere exterioară a profesorului, ci cuprinde în același timp **experiențele elevului, cunoștințele acestuia, deprinderile** și **atitudinile lui**.

Capitolul 5

ROLUL ŞI CONTRIBUŢIA PROFESORULUI ÎN ABORDAREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE ÎN CLASA OBIŞNUITĂ

• Terminologia folosită de către profesori: • Programul educaţional al profesorului de la clasă. • Orientări generale de acţiune pentru toţi profesorii. • Principiile de lucru ale profesorului. • Tipurile de acţiuni întreprinse de profesor la clasă. • Întrebări fundamentale pentru planificare şi predare. • Măsuri generale pentru clasa obişnuită. • Strategiile de învăţare propuse de Pachetul de resurse UNESCO. • Înregistrarea şi evaluarea progreselor copilului cu dificultăţi de învăţare. • Rolul profesorului cu privire la elevii care urmează Programe speciale sau intervenţii specializate pentru dizabilităţile de învăţare. • Recomandări şi sugestii de ordin general pentru profesorii de la clasă.

5.1. TERMINOLOGIA FOLOSITĂ DE CĂTRE PROFESORI

De multe ori ne întrebăm ce rol au cuvintele în abordarea unor probleme la clasă. Oare contează cum denumim un elev şi cum numim problema lui?

Desigur, este nevoie să ne reamintim că şcoala este făcută pentru copil, şi nu copilul pentru şcoală. De aceea, etichetarea şi minimalizarea posibilităţilor copilului prin diagnosticul dat şi prin limitarea şanselor lui de a se integra la fel cu ceilalţi este potrivnică multor copii cu dizabilităţi de învăţare.

Pentru a şti cum să denumim corect o problemă şi cum să ne adresăm unui copil cu probleme ar fi bine să ne amintim că:

Fiecare copil trebuie abordat pozitiv, pentru a avea o imagine de sine bună.

„Copil deficient", **„copil handicapat"** sunt apelări care etichetează şi încalcă dreptul copilului de a participa de pe poziţii egale la educaţie şi viaţă socială. Înainte de a avea orice alte caracteristici de dezvoltare, **copilul este... COPIL, poate să înveţe şi să se dezvolte** şi trebuie tratat ca atare. Eticheta umileşte şi creează o imagine de sine şovăielnică şi slabă.

A acorda unui copil şanse egale la educaţie porneşte de la a-l considera o „potenţialitate", şi nu deja un „rebut".

Un alt argument este acela că în centrul procesului didactic trebuie să fie **copilul**, şi nu **problema** lui!

Nu problema copilului este în centrul muncii şcolare, ci copilul însuşi. Fiecare copil este un univers în dezvoltare, un complex de competenţe şi capacităţi potenţiale care depind de oglinda prin care le reflectă ceilalţi. Un copil neacceptat, refuzat, ironizat de ceilalţi, etichetat timpuriu, marginalizat, are şanse puţine să se dezvolte şi să se integreze în societate. Dacă valoarea copilului este înţeleasă şi potenţată, problemele lui nu devin o „etichetă", ci o „provocare" la acţiune şi schimbare.

A pune „problema" în centru înseamnă a căuta mereu „vinovatul" pentru problemele de învăţare ale copilului. Irosire de timp şi energie în mod inutil! De multe ori, asta presupune chiar a rămâne dezarmat în faţa unor cauze pe care nu le poţi înlătura. „A pune copilul în centru" înseamnă a căuta calităţile şi punctele forte ale acestuia pentru a depăşi problema, a crede în „puterea educaţiei" şi în „şansele la dezvoltare" ale fiecăruia.

Fiecare copil cu **dificultăţi de învăţare** are dreptul de a fi considerat un copil cu şanse la dezvoltare şi felul cum îl apelăm este important pentru imaginea lui. Munca didactică trebuie să pună în centru copilul, nu problema acestuia. Iată de ce pentru profesorul de la clasă dizabilităţile de învăţare, dificultăţile specifice sau nespecifice de învăţare pot fi înţelese ca **„diferenţe în învăţare"**. Altfel spus: **orice elev are dificultăţi şi acestea pot fi remediate**.

De aceea, e bine să gândim la felul cum ne adresăm copiilor, cum îi apelăm şi la modul în care le facem cunoscute anumite particularităţi ale felului în care ei învaţă, se dezvoltă şi se integrează vieţii sociale.

5.2. PROGRAMUL EDUCAŢIONAL AL PROFESORULUI DE LA CLASĂ

Aşa cum am explicat în capitolele anterioare, există mai multe tipuri de dificultăţi de învăţare. După nenumărate cercetări, specialiştii au ajuns la concluzia că **profesorul de la clasă nu are în sarcină definirea acestor dificultăţi sau a categoriilor din care fac parte**. Nici chiar experţii nu sunt mereu siguri de diagnosticul pe care îl pun. De aceea este mai important să identificăm caracteristicile elevilor care prezintă dificultăţi semnificative în învăţare şi, pornind de aici, să se ofere intervenţia cea mai adecvată.

Pentru dezvoltarea practicilor noastre didactice este firesc să fim interesaţi *cum acţionăm, cât, cu ce metode, cu cine colaborăm şi până unde poate merge sprijinul dat de profesorul de la clasă, unde îl orientăm pe elev dacă noi nu îl putem sprijini.*

Paşii de urmat pentru fiecare profesor

În fiecare clasă există posibilitatea să întâlnim elevi cu dificultăţi de învăţare şi chiar cu ceea ce am explicat mai sus că sunt semnele dizabilităţilor de învăţare.

Amintiţi-vă de primul capitol: sunt mai multe abordări. Asta, teoretic vorbind. Dar practic? În clasa de elevi ce se petrece? Cum ar trebui să ne comportăm şi cât să ne implicăm? Putem decide singuri ce e mai bine? Cine decide?

Program educaţional

Cel mai important lucru de reţinut este acela că *fiecare copil trebuie să fie cuprins într-un program educaţional cât mai apropiat nevoilor lui.*

Că nu e firesc ca un copil să fie despărţit de familie pentru a fi educat – pe cât posibil e bine ca el să înveţe la şcoala cea mai apropiată de domiciliul său.

Este firesc ca oamenii şcolii şi comunitatea locală să se preocupe ca fiecare copil să primească sprijin fără a-l face să sufere, fără a-i neglija nevoile lui fireşti şi fără a-l eticheta.

Căile de urmat sau condiţii necesare

Prima condiţie este o percepţie, perspectivă sau **viziune a profesorului** referitor la rolul şcolii şi la valoarea activităţii didactice, în care elevul să fie acceptat şi să i se faciliteze participarea. Profesorul să dorească să se perfecţioneze şi să se schimbe pe sine. E bine să cunoaştem şi să respectăm principiile şcolii pentru toţi, şcoală care valorizează fiecare elev şi se bazează pe comunităţile locale.

A doua condiţie este **lucrul în echipa de profesori**, cu alţi specialişti implicaţi (logopedul, consilierul şcolar, cadrul didactic de sprijin şi medicul), cu parteneriatul familiei şi al comunităţii locale. Nu este simplu să lucrăm cu părinţii, dar este necesar şi extrem de eficient (vorbim azi despre informarea, consilierea şi educaţia părinţilor).

A treia condiţie este aceea de **a accepta alternativele educative**: să alegem mereu ce este mai bine pentru elev şi pentru dezvoltarea lui – ca metodă, ca formă de şcolarizare şi ca servicii de sprijin.

A patra condiţie este aceea de a accepta şi noi, ca profesori, **sprijinul** şi ideea că trebuie să ne dezvoltăm practicile de predare-învăţare. Nu suntem singuri şi nu vom deveni specialişti în dizabilităţi. Vom rămâne profesorii clasei, apelând la colaborare cu specialiştii.

A cincea idee necesară se leagă de atitudinile faţă de copiii care sunt diferiţi. E nevoie **să gândim pozitiv şi valorizant** la adresa fiecărui copil.

Ce are de făcut profesorul la clasă

Profesorul nu primeşte noi sarcini dacă are un elev cu dificultăţi de învăţare în clasă, ci în mod firesc adaptează programul la nevoile acestuia în colaborare cu profesioniştii care acţionează specific.

În general, profesorii trebuie să colaboreze cu intervenanţii speciali, dar şi să asigure, la rândul lor, **condiţiile necesare** în clasa de elevi:

– **să cunoască dificultăţile de învăţare** ale elevilor, modul în care se manifestă acestea şi domeniile în care se manifestă;

– **să se asigure** că elevii stăpânesc bine aptitudinile necesare nivelului în care sunt încadraţi;

– **să verifice** dacă materialele pentru fiecare lecţie sunt cele adecvate;

– **să procure material** corespunzător, dacă este cazul;

– **să-şi rezerve timp** pentru evaluarea eficienţei activităţilor de învăţare şi cunoaştere.

Elevii cărora le este greu să urmărească lecţiile pot folosi materiale audio-vizuale (filme, albume, diapozitive, desene etc.) sau obiecte ce vin în completarea prezentării orale a materiei. Pentru elevii ce nu au o memorie prea bună, ideile esenţiale trebuie scrise pe tablă sau pe o foaie de lucru.

În timp ce ceilalţi elevi îşi continuă activitatea, profesorul poate acorda câteva minute, la sfârşitul expunerii, pentru a lămuri sau a face un rezumat pentru elevii cu dificultăţi de învăţare.

Se poate recurge şi la alte metode de învăţare individualizată. De exemplu, dacă un elev nu poate scrie la fel de repede ca şi ceilalţi sau are dificultăţi cu ortografia, unul dintre colegi îl poate ajuta; sau profesorul poate înregistra expunerea, permiţând acestui elev să lucreze în ritmul propriu.

Pentru a răspunde nevoilor la clasă ale elevilor cu dificultăţi de învăţare, pentru toate tipurile de dificultăţi menţionate, Susan Winerbrenner (1996, p. 21) propune ca sugestii de strategii de intervenţie în clasă următoarele elemente:

– crearea unor condiţii pentru folosirea tuturor stilurilor de învăţare şi, respectiv, valorizarea stilurilor lor personale;

– îmbunătăţirea comportamentelor aşteptate;

– rezolvarea efectivă a problemelor de comportament ale elevilor.

Sprijinul necesar prin strategii, curriculum şi colaborare

Activitatea didactică obişnuită, de rutină, nu este suficientă când un elev are dificultăţi de învăţare. Se simte nevoia unui sprijin care e firesc să vină în primul rând de la profesorul clasei. Pentru acei elevi care au dificultăţi de învăţare primele măsuri sunt:

– adecvarea strategiilor şi metodelor didactice folosite cu toată clasa;

– adaptarea curriculară.

Dacă nu se simt îmbunătățiri, profesorul **trebuie să se sfătuiască cu colegii lui** de catedră şi cu metodistul. Sfaturile colegilor sunt mereu extrem de utile. Să nu uităm această resursă importantă: **opinia şi experiența colegilor**. În sistemele educative din lume se vorbeşte despre echipa de profesori care reuşeşte să acționeze cel mai eficient în dificultățile de învățare ale copiilor. S-ar putea însă ca acest pas să nu fie de-ajuns. Profesorul poate apoi face apel la colegii lui specializați în problematica dificultăților de învățare: **logoped**, **consilier şcolar** şi atunci când problemele sunt de ordinul unor dizabilități deja recunoscute, **cadrul didactic de sprijin**. În toate aceste demersuri, deciziile şi acțiunile se realizează în **parteneriat cu părinții**. Familia constituie un sprijin şi este în fapt cea mai îndreptățită să fie alături de copil şi să decidă ce este mai bine. Dacă însă nici aşa nu se văd rezultatele? Apelăm la existența claselor **speciale** sau a **şcolilor speciale**, unde programele sunt adresate cerințelor speciale ale fiecărui elev, cu accentul pe dezvoltarea competențelor şi nu pe conținuturi, unde numărul elevilor la clasă permite o abordare personalizată şi activitățile remediale acoperă o bună parte a curriculum-ului şcolar.

5.3. ORIENTĂRI GENERALE DE ACȚIUNE PENTRU TOȚI PROFESORII

Este firesc ca activitatea didactică a profesorului să pornească de la ipoteza că fiecare copil trebuie să vină la şcoală şi să învețe, indiferent de problemele de învățare pe care le are. Este important ca noi, profesorii, să pornim de la următoarele aserțiuni cu valoare de principii:

– valoarea şi importanța şcolarizării tuturor copiilor;

– cunoaşterea şi abordarea dificultăților de învățare ca fireşti, şi nu ca ciudățenii sau comportamente negative;

– alegerea căilor de acțiune şi sprijin.

Valoarea şi importanța şcolarizării tuturor copiilor

Legat de şcolarizarea copiilor, este necesar ca fiecare profesor să ştie că:

– fiecare copil are dreptul să meargă la şcoală şi asta înseamnă că noi, profesorii, trebuie să găsim împreună căile ca el să aibă acces şi să participe;

– pentru orice copil, a merge la şcoală înseamnă a participa la procesul didactic din şcoala de cartier, cât mai aproape de casa lui, şi nu a fi trimis departe de familie.

Abordarea dificultăților de învățare

Legat de dificultățile de învățare pe care le pot avea copiii, profesorii au nevoie să ştie că:

– fiecare elev este unic şi valoros, ca orice persoană (care învaţă);

– fiecare elev învaţă în stilul său, ritmul său are caracteristicile sale de învăţare;

– elevii cu dificultăţi de învăţare, înainte de a avea o problemă la învăţătură..., sunt elevi care trebuie să înveţe;

– elevii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de sprijin la învăţătură de la profesorul clasei, dar de multe ori şi de la alţi profesionişti cum ar fi: consilierii şcolari, cadrele didactice de sprijin sau logopezii.

Alegerea căilor de acţiune şi sprijin

Legat de căile alese pentru a sprijini învăţarea tuturor elevilor profesorii trebuie să ştie că:

– în clasa de elevi învaţă atât elevii, cât şi profesorii, care îşi adaptează permanent predarea;

– profesorul trebuie să asigure căile prin care toţi elevii să înveţe în clasă;

– elevii învaţă bine împreună şi unii de la alţii; elevii cu dificultăţi de învăţare pot învăţa în clasa obişnuită alături de colegii lor de generaţie, sprijiniţi de aceştia;

– profesorii au şi ei nevoie de sprijin pentru a aborda învăţarea pentru toţi elevii clasei lor.

Ipoteza de lucru

Copiii trebuie să meargă la şcoală chiar dacă au dificultăţi de învăţare. Ştim deja cu toţii că nici un copil nu trebuie să rămână în afara sistemului educaţional. Este un drept fundamental, dar şi o necesitate individuală şi socială. Toţi copiii trebuie să beneficieze de educaţie.

Copiii cu **dificultăţi de învăţare** sunt copii care prezintă **cerinţe speciale** faţă de procesul didactic (CES). Aceştia trebuie să primească sprijin în contextul unui curriculum obişnuit, prin măsuri didactice specifice, nu printr-un curriculum diferit. (Declaraţia de la Salamanca)

Atunci când profesorii au la clasă elevi cu dificultăţi de învăţare, este firesc să identifice ce pot face pentru ca toţi elevii să înveţe. În mod tradiţional, aşa cum am mai specificat, copiii care întâmpinau dificultăţi la învăţătură erau consideraţi elevii problemă ai clasei. Azi, atât în politicile educaţionale, cât şi în practicile dezvoltate, ne punem tot mai mult întrebarea: Cum să asigurăm succesul şcolar pentru fiecare elev, indiferent de dificultăţile la învăţătură pe care le are, din cauze mai mult sau mai puţin specifice? Fiecare elev trebuie să treacă prin pregătirea pe care o asigură şcoala de cultură generală. Dar fiecare elev va face acest lucru în ritmul şi stilul său.

Argumente pentru a îi şcolariza pe toţi copiii la şcoala lor de cartier

O sinteză a punctelor de vedere din literatura de specialitate ne poate aduce următoarele argumente pentru a sprijini şcolarizarea tuturor elevilor:

♦ toţi copiii pot învăţa dar, dacă nu frecventează şcoala, şansele de a învăţa se reduc foarte mult;

♦ toţi copiii au dreptul de a învăţa, împreună cu colegii lor, în şcolile locale;

♦ mulţi copii se confruntă cu probleme la un anumit moment al vieţii lor. Unele probleme se rezolvă, altele necesită sprijin continuu;

♦ mai multe şcoli speciale nu reprezintă o soluţie. Acestea sunt deseori situate departe de domiciliul familiei şi îi separă pe aceşti copii de colegii lor;

♦ cerinţele suplimentare ale copiilor cu dizabilităţi sau ale celor cu diverse dezavantaje, din orice ţară a lumii, pot fi îndeplinite în clase obişnuite, cu ajutorul unor mijloace puse la dispoziţia profesorilor;

♦ toţi elevii au de câştigat atunci când profesorii adaptează curriculum-ul şcolar şi propriul stil de predare, pentru a se potrivi cu marea diversitate a copiilor din orice clasă de elevi. Aceste adaptări necesită, de regulă, mai puţine mijloace tehnice suplimentare, în schimb, implică foarte multă creativitate;

♦ este foarte important ca profesorii să realizeze şi să consolideze parteneriatul cu alţi profesionişti, acolo unde aceştia există, pentru a putea fi sprijiniţi în toate eforturile lor;

♦ trebuie consolidate, în mod similar, legăturile dintre şcolile unui cartier, precum şi legăturile cu alte grupuri din comunitate, astfel încât cerinţele copiilor să poată fi respectate atât în şcoală, cât şi în afara şcolii.

De ce să îi sprijinim pe toţi elevii să înveţe

Nevoile/cerinţele copiilor cu dificultăţi de învăţare sunt considerate, în principal, în relaţie cu resursele curriculare şi ocaziile pe care mediul de viaţă le-a pus la dispoziţia lor pentru a se dezvolta. După anii '90 s-a dezvoltat mult mişcarea de la şcolile separate, segregate spre cele incluzive, care să accepte şi să asigure participarea tuturor copiilor, indiferent de problemele lor de dezvoltare. Procesul de educaţie conţine multe provocări atunci când vorbim de includerea în şcoli a tuturor copiilor. Punctul focal este curriculum-ul şcolar. De acesta depinde calitatea predării-învăţării şi, respectiv, abordarea dificultăţilor de învăţare prin procesul instructiv-educativ.

Pregătirea continuă şi îmbunătăţirea practicilor

În primul rând, indiferent de orientarea teoretică explicativă, este recunoscută nevoia de **a adapta practicile didactice** ale profesorului pentru a răspunde nevoilor educaţionale ale elevilor cu dificultăţi de învăţare la clasă.

Pentru toate tipurile de dificultăți menționate, Susan Winerbrenner (1996) construiește strategii și propune ca sugestii de intervenție, de maximă generalitate în clasă:

– **crearea unor condiții** (în cadrul predării-învățării) pentru folosirea tuturor stilurilor de învățare și, respectiv, valorizarea stilurilor personale ale elevilor;

– **îmbunătățirea comportamentelor așteptate** ale elevilor;

– **rezolvarea efectivă a problemelor** de comportament cu care se confruntă la clasă;

– **schimbarea mentalității** și a viziunii cadrelor didactice referitor la posibilitățile elevilor.

5.4. PRINCIPIILE DE LUCRU ALE PROFESORULUI

Viziunea profesorului sau principiile de cunoscut și respectat sunt pașii de început în acceptarea unui elev cu dificultăți de învățare și sprijinirea lui adecvată. Pentru a acționa eficient, orice profesor trebuie să pornească de la principiile de bază ale educației incluzive:

– Fiecare elev este unic și important.

– Fiecare elev poate învăța.

Aceste două principii definesc, prin pozitivismul pedagogic, o atitudine necesară față de copilul în formare, ideea de sprijin necesar prin educație pentru dezvoltarea competențelor și capacităților oricărui elev, precum și o atitudine de respect și valorizare consfințită de nevoile fundamentale ale devenirii umane.

Școala trebuie să fie un organism social viu, care să favorizeze și să sprijine individul și grupul social. Doar printr-o atitudine pozitivă, valorizantă și de sprijin, această instituție poate servi formării adecvate a imaginii de sine, integrării școlare și sociale.

Ipoteze pentru sprijinirea învățării în clasă

Tendințele de aplicare actuală pornesc de la patru ipoteze de bază, care se leagă de procesul învățării în timpul orelor de clasă. Cum este recunoscut faptul că **elevul ar trebui să învețe în clasă**, devine firesc ca preocuparea specialiștilor să fie ca aceștia să cunoască și să descifreze mecanismele învățării pentru a ajuta elevii. Este vorba de o cunoaștere pedagogică ce pornește de la următoarele adevăruri:

– **toți elevii au puncte tari și puncte slabe**;

– **combinarea acestora** se află la originea capacității de a învăța a oricărui elev;

– aceste forțe **pot fi cunoscute** de profesorii preocupați de predare-învățare pentru toți elevii;

– învățarea se poate axa pe **barierele sau problemele procesului** în sine sau pe punctele tari și pe cele slabe.

În toate metodele pe care profesorul le alege pentru a **diferenția-individualiza** predarea-învățarea și s-au dovedit eficiente pentru elevii cu dificultăți de învățare, acesta trebuie să:

– **definească** bine nevoile;

– **precizeze** obiectivele învățării;

– **evalueze** aptitudinile elevilor în raport cu obiectivele;

– **verifice** stadiul aptitudinilor prezente;

– **furnizeze** materialele corespunzătoare;

– **stabilească** modul de prezentare a lecțiilor și cel în care poate să verifice elevul;

– **adapteze** metodele la cerințele elevului;

– **asigure** suficiente exerciții pentru a fi sigur de reușita predării;

– **evalueze** elevii în funcție de obiectivele definite.

Ce trebuie să mai știe profesorul

Ghidul UNESCO (2002) precizează că: **dacă într-o clasă există un copil cu dificultăți de învățare, profesorul poate face față provocărilor care apar atunci când**:

– știe care sunt punctele forte și punctele slabe ale copiilor și dacă planifică lecțiile ținând seamă de acestea;

– știe că învățarea copilului poate fi afectată de dizabilități sau de lipsuri și folosește strategii de predare-învățare prin care aceste dificultăți să fie depășite;

– are încredere în propriile sale capacități și abilități de profesor, în a proiecta lecțiile pentru a răspunde cerințelor tuturor elevilor și pentru a adapta curriculum-ul;

– este ajutat și sprijinit de către colegi, părinți și alte categorii de profesioniști;

– are credința că toți copiii au dreptul la educație și că toți copiii sunt capabili să învețe.

Cele 9 REGULI DE AUR

Referitor la modalitățile prin care profesorii pot asigura învățarea tuturor elevilor în clasă, UNESCO (2002) propune respectarea a *9 reguli de aur*:

– **Includerea tuturor copiilor** – să nu lase nici un copil în afara activității didactice obișnuite.

– **Comunicarea**: să asigure o comunicare eficientă în clasă și în afara ei între copii și între aceștia și profesori, dar și o comunicare permanentă cu familiile elevilor.

– **Organizarea clasei**: clasa să fie organizată în aşa fel încât să ofere ocazii, oportunităţi de învăţare tuturor.

– **Planificarea lecţiilor**: fiecare unitate didactică trebuie proiectată şi planificată pentru a realiza integrarea tuturor.

– **Planuri individuale**: fiecare copil are particularităţile sale în învăţare; de aceea este nevoie de planuri individuale prin care fiecare să pornească pas cu pas la asigurarea învăţării.

– **Acordarea de sprijin individual**: atât elevii cu dificultăţi, cât şi profesorii au nevoie de sprijin pentru a parcurge traseul şcolarităţii.

– **Utilizare de mijloace suplimentare de sprijin**: acolo unde se simte nevoia, profesorul trebuie să apeleze la sprijin din partea unor colegi sau a altor profesionişti pentru a adecva învăţarea elevilor.

– **Managementul (controlul) comportamentului**: comportamentul trebuie condus spre eficienţă şi participare.

– **Munca în echipă** – activitatea în echipă este eficientă atât pentru elevi, cât şi pentru profesori.

Dacă sintetizăm toate aceste idei, putem afirma că orice profesor, pentru a aborda dificultăţile de învăţare în clasa obişnuită de elevi, trebuie să aibă anumite **cunoştinţe**, **valori**, **atitudini**, **credinţe** şi **comportamente**, adică... să înveţe şi el continuu.

Este nevoie de o schimbare prin care profesorul să vadă în fiecare elev o persoană care învaţă şi se poate dezvolta, chiar dacă există dificultăţi de învăţare.

5.5. TIPURILE DE ACŢIUNI ÎNTREPRINSE DE PROFESOR LA CLASĂ

Ideal este ca elevii cu dificultăţi de învăţare să înveţe în clasă, sub supravegherea unui profesor sensibil la cerinţele lor, care îi ajută şi le îndrumă modul de învăţare. Iată care se consideră a fi, în acest sens, caracteristicile unei clase ideale:

– profesorul stabileşte un **climat de încredere**, permiţându-le regulat elevilor ocazia de a se întâlni în grup, pentru a discuta probleme de ordin şcolar, dar şi de ordin general, ce sunt legate de organizarea şi funcţionarea clasei;

– elevilor nu trebuie să le fie **frică de un sistem** bazat pe succes sau eşec, ci trebuie să participe împreună cu profesorul la evaluarea randamentului muncii lor;

– profesorul **nu reprimă prin pedepse** comportamentele inadecvate, ci explică posibilele consecinţe ale acestui comportament, sub aspectul securităţii elevilor;

– profesorii sunt **deschişi faţă de elevi**. Ei nu pun întrebări complicate, la care ştiu că nu li se răspunde, iar elevii ştiu că profesorul are încredere în ei;

– în cea mai mare parte a timpului, **profesorul vorbeşte *CU* elevii, nu *CĂTRE* ei, îi *ASCULTĂ***, atent şi zâmbitor, când aceştia îi povestesc mici întâmplări din viaţa clasei.

Stabilirea relaţiilor cu elevii

Raporturile ce se stabilesc cu fiecare elev în parte sunt foarte importante. Elevul trebuie să simtă că este apreciat ca individ, nu ca un număr dintr-o listă. Astfel, elevii vor participa la procesul de învăţământ după posibilităţile fiecăruia, profesorii trebuind să-şi adapteze metodele pedagogice în consecinţă.

În general, profesorii trebuie:

– să cunoască dificultăţile de învăţare ale elevilor, modul în care se manifestă acestea şi domeniile în care se manifestă;
– să se asigure că elevii stăpânesc bine aptitudinile necesare nivelului în care sunt încadraţi;
– să verifice dacă materialele pentru fiecare lecţie sunt cele adecvate;
– să procure material didactic corespunzător, dacă este cazul;
– să-şi rezerve timp pentru evaluarea eficienţei activităţilor de învăţare şi cunoaştere.

De ce mijloace e nevoie

Elevii cărora le este greu să urmărească lecţiile pot folosi materiale audio-vizuale (filme, albume, diapozitive, desene etc.) sau obiecte ce vin în completarea prezentării orale a materiei. Pentru elevii ce nu au o memorie prea bună, ideile esenţiale trebuie scrise pe tablă sau pe o foaie de lucru.

În timp ce ceilalţi elevi îşi continuă activitatea, profesorul poate acorda câteva minute, la sfârşitul expunerii, pentru a lămuri sau a face un rezumat pentru elevii cu dificultăţi de învăţare.

Se poate recurge şi la alte metode de învăţare individualizată. De exemplu, dacă un elev nu poate scrie la fel de repede ca şi ceilalţi sau are dificultăţi cu ortografia, unul dintre colegi îl poate ajuta; sau profesorul poate înregistra expunerea, permiţându-i acestui elev să lucreze în ritmul propriu.

În majoritatea metodelor, profesorul trebuie:
– Să definească bine nevoile.
– Să precizeze obiectivele învăţării.
– Să evalueze aptitudinile elevilor în raport cu obiectivele.
– Să verifice stadiul aptitudinilor prezente.
– Să furnizeze materialele corespunzătoare.

– Să stabilească modul de prezentare a lecţiilor şi pe cel în care poate să verifice elevul.

– Să-şi adapteze metodele la cerinţele elevului.

– Să asigure suficiente exerciţii pentru a fi sigur de reuşita predării.

– Să evalueze elevii în funcţie de obiectivele clar definite.

Instrumente de lucru

Pentru a cunoaşte, planifica şi evalua permanent progresele la clasă, este firesc ca profesorul să noteze anumite informaţii referitoare la elevul cu dificultăţi de învăţare. În literatura de specialitate acest plan se numeşte Plan educaţional şi este individualizat, chiar personalizat. Dacă este vorba de un plan special organizat pentru intervenţia în dificultăţile de învăţare, planul se va numi un **Plan de intervenţie personalizat sau individualizat** şi este elaborat de cadrul didactic de sprijin împreună cu alţi profesionişti şi cu ajutorul profesorului care petrece cel mai mult timp şcolar cu elevul.

Intervenţia individualizată în dificultăţile de învăţare, realizată de profesorul de la clasă, presupune pentru fiecare elev:

– **Identificarea** punctelor slabe şi ale celor forte ale fiecăruia.

– **Stabilirea priorităţilor** de învăţare.

– Instruirea prin **metodele şi strategiile** cele mai adecvate.

– **Înregistrarea progreselor elevului**.

– **Evaluarea** intervenţiei.

Curriculum-ul şcolar trebuie să fie controlat de nevoile elevilor. Să îl gândim accesibil, centrat pe nevoile şi punctele forte ale elevilor, să valorizeze colaborarea, experienţa personală şi ocaziile sociale, fiind mereu focalizat pe esenţial. Etapele prin care profesorul adaptează curriculum-ul sunt: identificarea punctelor slabe şi ale celor forte ale fiecăruia; stabilirea priorităţilor de învăţare; instruirea prin metodele şi strategiile cele mai adecvate; înregistrarea progreselor elevului şi evaluarea intervenţiei.

Identificarea punctelor slabe şi a celor forte

Înainte de a planifica curriculum-ul pentru un elev cu dificultăţi de învăţare este necesar să facem o **hartă a punctelor lui forte, ca şi a slăbiciunilor lui**. Wedell, 1995, (apud Bunch) a stabilit puncte forte sau dificultăţi de învăţare pentru elev în următoarele domenii:

• funcţiile senzoriale (cum vede, aude, simte),

• funcţiile motorii (mers, mişcare etc.) – sănătatea,

• statutul emoţional, imaginea de sine – interesele,

• funcţiile cognitive şi intelectuale,

• deprinderile şi competenţele de comunicare,

• deprinderile instrumentale de bază în educație și componentele acestora,

• deprinderile sociale și interacțiunea cu ceilalți,

• abordarea învățării (atitudini, motivație).

Prin cunoașterea punctelor slabe și a punctelor forte ale fiecărui elev profesorul facilitează **îmbunătățirea accesului la curriculum** a fiecărui elev, profesorul fiind îndemnat totodată să reflecteze asupra diferiților factori care intervin în dezvoltarea elevului.

După ce este conturat tabloul elevului prin ceea ce constituie particularitățile sale forte și slabe, putem să mergem mai departe prin a trasa care sunt **prioritățile de învățare**. Există două tipuri de priorități:

– cele legate de aspecte ale învățării, care se pot realiza prin intermediul curriculum-ului (cum ar fi concentrarea atenției pe sarcină sau a coopera cu colegii);

– cele care sunt specifice (cum ar fi cele care țin de scopurile învățării sau de deprinderile necesare în medii nesupravegheate).

Prioritățile de învățare pot fi stabilite în relație cu **planurile de învățare** proiectate pentru elev pe termen lung și scurt. Cu ajutorul acestora se vor stabili **obiectivele de învățare** propuse în **planurile de intervenție personalizate** (PIP, acele planuri care corespund activităților derulate de un elev și sunt instrumente de proiectare a intervenției pentru elevii cu dificultăți de învățare).

Un exemplu în acest sens este **modelul SMART, din Marea Britanie**. Codul de Bune Practici din Marea Britanie propune în acest sens ca obiectivele alese pentru un asemenea plan să fie realizate prin formula **SMART**: *Specific, Manageable, Achievable, Relevant, Timed*, **adică**:

– **Specifice,**
– **Ușor de condus,**
– **Realizabile,**
– **Relevante,**
– **Planificate în Timp.**

Planificarea activităților constituie un alt moment important. Un mod util de a planifica obiectivele urmărite este acela de a le considera în termeni de activități care să îi asigure copilului (adaptare după Tod și colab., 1998):

– **accesul** la ocazii de învățare;
– **participarea** la procesul de învățare;
– **răspunsul** la activitățile de predare-învățare;
– **realizarea** unor activități specifice pentru curriculum;
– **îmbunătățirea** deprinderilor de dezvoltare personală.

5.6. ÎNTREBĂRI FUNDAMENTALE PENTRU PLANIFICARE ŞI PREDARE

Să devenim şi mai practici în sinteza acestui capitol! În lumea actuală a ritmurilor alerte şi a schimbărilor spectaculoase, devine tot mai necesar să învăţăm să ne punem întrebări pentru a construi strategii flexibile de adaptare. La fel şi profesorul trebuie să afle calea de a elabora o serie de întrebări de esenţă care să îi ofere şansa unei atitudini şi a unor comportamente cât mai adecvate pentru a răspunde nevoilor educative ale copiilor cu dificultăţi de învăţare la clasă.

Cinci întrebări esenţiale:

Care sunt cunoştinţele esenţiale pe care vrem să le câştige elevii?

SFAT: determină şi elaborează la fiecare lecţie esenţialul, în beneficiul elevilor şi al tău.

Cum învaţă mai bine elevii tăi?

SFAT: organizează predarea centrată pe elev, ea este bună şi de ea beneficiază toţi elevii.

Ce schimbări în lecţie vor permite ca tot mai multi elevi să înveţe?

SFAT: Flexibilitatea este cea mai importantă: să vezi curriculum-ul ca pe un ghid care se poate adapta la nevoile elevilor.

Cum pot arăta elevii ca au învăţat?

SFAT: Întreabă elevii în aşa fel încât să poată răspunde în moduri foarte elocvente.

Pot eu singur să fac toate acestea?

SFAT: Cei mai apropiaţi colegi sunt cei care doresc să se schimbe şi învaţă. Putem sintetiza de aici o serie de sfaturi pentru adaptarea curriculară:

– Sunteţi înconjuraţi de colegi care au o mulţime de idei, sfătuiţi-vă împreună!

– Există persoane în comunitate care vă pot ajuta.

– Elevii sunt o resursă pentru predare-învăţare.

– Să nu uitaţi rolul şi sprijinul părinţilor!

Cu privire la primele întrebări, se desprind următoarele recomandări:

Să încerci să găseşti locul elevului în predare. Dacă faci asta, devii stăpânul curriculum-ului şi fiecare elev învaţă mai bine!

5.7. MĂSURI GENERALE PENTRU CLASA OBIŞNUITĂ

„Desigur, incluziunea depinde în mare parte de atitudinile profesorilor față de elevii cu cerințe speciale, de viziunea lor asupra diferențelor în clasă și a dorinței lor de a lucra efectiv cu acele diferențe. În general, atitudinea profesorilor a fost considerată un factor decisiv în a face școlile mai incluzive. Dacă profesorii din clasă nu acceptă educația tuturor elevilor ca parte integrantă din meseria lor, vor încerca să se asigure că altcineva (adesea un profesor specialist) preia responsabilitatea pentru copiii cu CES și va organiza o segregare ascunsă în școală (de exemplu, clasa specială)".

Raport asupra educației speciale, ***Educația incluzivă și practicile la clasă***, Agenția Europeană pentru Dezvoltarea Educației Cerințelor Speciale, 2003, p. 8, traducere Asociația RENINCO România)

Pentru rezolvarea dificultăților de învățare, pe fundalul ***clasei obişnuite*** sunt propuse programe incluzive/comprehensive. Acestea promovează o ***educație pentru toți*** şi o ***flexibilizare a curriculum-ului***. Se recomandă folosirea unor strategii de lucru care încurajează cooperarea, abordarea pozitivă, individualizarea şi valorizarea fiecărui elev.

Pentru a dezvolta în clasă practici de includere a elevilor cu dificultăți de învățare, Tilstone şi colab. (2000) propun o suită de măsuri de ordin general:

– identificarea şi măsurarea nevoilor;

– implicarea fiecărui elev în activitate şi sprijinirea elevilor în a-şi identifica propriile nevoi;

– asigurarea că nevoile identificate sunt cu adevărat ale elevului;

Activități de prevenire a dificultăților de învățare

Studiile demonstrează că încercarea de a corecta sau de a reduce dificultățile de învățare are o eficacitate limitată dacă nu se subsumează unui demers integrat de intervenție cognitivă sau de limbaj.

Există o serie de condiții pentru a facilita învățarea tuturor elevilor în clasă şi integrarea celor cu dificultăți de învățare.

– Condiții referitoare la cunoaşterea copiilor

Pentru a interveni cu succes asupra copiilor cu dificultăți de învățare, este nevoie de a înțelege mai bine dezvoltarea copilului, mai precis, etapele pe care aceasta le străbate. Este bine să ne amintim cum achiziționează elevii şi cum utilizează imaginile mentale, sau ideile şi simbolurile, cum comunică prin gesturi, jocul, desenul şi limbajul oral şi scris.

Este important să ştim, de asemenea, şi ce experienţă personală are fiecare elev, interesele, sentimentele, mediul său de dezvoltare, punctele sale forte şi nevoile sale, gradul în care se adaptează la situaţii noi şi la mediul său social.

– Condiţii referitoare la adaptarea metodei didactice

După ce am identificat elementele precizate anterior, este nevoie să ne focalizăm atenţia pe:

– modul în care precizăm o anumită sarcină didactică la clasă atât material, cât şi metodic;

– să stabilim timpul de care au nevoie elevii pentru a răspunde unei sarcini didactice;

– valoarea pe care o are adaptarea muncii la clasă, la aptitudinile şi interesele elevilor;

– modul cel mai potrivit de a implica în activitatea şcolară pe fiecare elev;

– importanţa faptului ca fiecare elev să fie stimulat şi să cunoască succesul.

– Enumerarea nevoilor educative ale copiilor cu dificultăţi ale procesului de învăţare

O coordonată importantă constituie enumerarea şi răspunsul la nevoile educative ale elevilor cu dificultăţi de învăţare la clasă. Ca profesori, trebuie să ştim că nevoile acestora sunt:

– implicare eficientă;
– citire şi scriere;
– structură şi orientare;
– imagine de sine pozitivă;
– organizarea activităţii;
– sprijin personalizat.

Implicarea eficientă. Aceşti elevi au nevoie de a se implica în procesul de predare-învăţare ca toţi ceilalţi copii. Modul în care îi implicăm trebuie să fie însă un demers multisenzorial explicit, care îi ajută să avanseze. De aceea profesorii nu trebuie să piardă timpul cu activităţi repetitive asupra elementelor pe care ei le-au achiziţionat, decât în cazul în care acestea vizează formarea unui automatism sau dezvoltarea unei aptitudini.

Citire şi scriere. Şi ei trebuie să înveţe să scrie şi să citească. Pentru mulţi dintre ei însă, citirea, ortografia şi calculul matematic prezintă dificultăţi şi, de aceea, metodele pentru ca ei să înveţe aceste elemente trebuie alese cu **grijă**.

Structură şi orientare. Pentru a duce la bun sfârşit achiziţiile şcolare, ei au nevoie de structură şi de o bună orientare. Pentru că au dificultăţi în a organiza informaţia care vine de la simţuri, şi de multe ori nu pot să prevadă, trebuie să le furnizăm un cadru structurat de învăţare în clasă şi să îi prevenim permanent de cele ce urmează, ce dorim de la ei.

Imagine de sine pozitivă. Au nevoie să-şi formeze o imagine pozitivă despre ei înşişi. Nu putem să le determinăm aptitudinile şi să le înţelegem comportamentele decât dacă ne apropiem de sentimentele fiecăruia. Numai când îşi împărtăşesc preocupările şi sentimentele ei pot să achiziţioneze siguranţă şi echilibru.

Organizarea activităţii. Au nevoie de metode şi tehnici care să le permită să abordeze programul şcolar. Pe termen lung, nu le foloseşte dacă vom reduce regulile şi vom simplifica programul. De aceea e mai folositor să îi sprijinim să înveţe cum să îşi organizeze activitatea. Au nevoie de tehnici, pe care uneori le numim *metacognitive*, asupra modului cum înţeleg lucrurile, memorizează şi exprimă un conţinut. Aceste tehnici sunt absolut necesare în învăţământul secundar.

Sprijin personalizat. Au nevoie de profesori care să înţeleagă modul lor de învăţare. Un elev care are un ritm lent se va simţi dezorientat în faţa unui program care îl sancţionează permanent dacă nu este în pas cu ceilalţi.

În sinteză, elevii cu dificultăţi de învăţare au nevoie, ca orice alt elev, să înveţe şi să-şi dezvolte competenţele specifice activităţii şcolare. De aceea, noi, profesorii, trebuie să ştim că principalele lor nevoi educaţionale, la şcoală, sunt simple şi legate de activitatea didactică curentă: implicarea eficientă; citire şi scriere; structură şi orientare; imagine de sine pozitivă; organizarea activităţii şi sprijin personalizat.

5.8. STRATEGIILE DE ÎNVĂŢARE PROPUSE DE PACHETUL DE RESURSE UNESCO

Pachetul de resurse UNESCO pentru profesori: „Cerinţe speciale la clasă", 1999, propune o perspectivă curriculară pentru abordarea dificultăţilor de învăţare în clasa obişnuită, mai flexibilă şi mai optimistă în rezolvarea problemelor pe care le întâmpină elevii în învăţare. Acesta se referă la înţelegerea dificultăţilor copiilor în timp ce participă la activităţile şcolare, în clasa obişnuită. Problema centrală expusă în Pachetul de resurse este nu numai cunoaşterea strategiilor eficiente de predare-învăţare în clasă, ci şi folosirea lor permanentă în cadrul procesului didactic. Conţinuturile şi procesul de operaţionalizare a acestor conţinuturi merg împreună. Toţi copiii au nevoie de sprijin, dar şi profesorii, şcoala şi familia au nevoie de sprijin în îndeplinirea responsabilităţilor lor de predare şi învăţare.

Pentru a răspunde unui număr cât mai mare de elevi (şcoala incluzivă se adresează tuturor elevilor), se porneşte de la următoarele ipoteze:

– Orice copil poate întâmpina dificultăţi în şcoală.

– Asemenea dificultăţi pot indica noi modalităţi de ameliorare a întregului proces de predare-învăţare.

– Soluţiile găsite la ameliorarea proceselor de învăţare şi predare conduc la condiţii mai bune de învăţare pentru toţi elevii.

– Toți profesorii care doresc să-şi dezvolte practicile didactice au nevoie să li se asigure sprijinul necesar.

Se are astfel în vedere propunerea unor ***strategii de acțiune*** care să înlesnească o abordare flexibilă şi diversificată a rezolvării dificultăților de învățare în clasa de elevi. Se consideră că învățarea este mult mai plăcută şi mai eficientă dacă în clasa de elevi se folosesc cinci strategii:

– *Se foloseşte învățarea în interacțiune.*
– *Se negociază obiectivele învățării.*
– *Se demonstrează, se aplică şi apoi se analizează reacțiile.*
– *Se realizează o evaluare permanentă ca răspuns al învățării.*
– *Se asigură sprijin pentru profesor şi pentru elevi.*

Să analizăm cele cinci propuneri:

1. **Învățarea interactivă** se referă la folosirea unor strategii de învățare care să pună accentul pe cooperare, colaborare şi comunicare între elevi în procesul predării şi al învățării. Copiii pot învăța prin experimentare, dar şi unii de la alții. De asemenea, profesorii învață mereu de la copii. Rezolvând problemele ivite pe parcursul predării şi învățării în clasă, profesorul învață noi soluții şi noi metode de abordare. Interacțiunea se petrece şi între profesori. Învățarea eficientă presupune şi lucrul în echipă al profesorilor, precum şi schimburile de experiență ca modalitate permanentă de lucru.

2. **Negocierea obiectivelor** presupune permanenta discutare şi explicitare a obiectivelor acțiunii de învățare. Aceasta are în vedere relațiile dintre elevi şi profesori, ca şi relațiile dintre elevi în activitățile de grup. Fiecare participant are idei, experiență şi interese proprii. Este necesar, prin urmare, să se negocieze împreună obiectivele, pentru eficiența activității.

3. **Demonstrația, aplicația şi conexiunea inversă** sunt nevoile reieşite din analiza prin cercetare/acțiune a şcolii de tip incluziv.

Orice învățare este mai eficientă şi mai uşor asimilată dacă sunt demonstrate cele prezentate, se realizează aplicarea cunoştințelor primite şi se exemplifică cu situații reale de viață, care fac apel la experiența celui ce învață. În ultimă instanță, este important răspunsul prin conexiune inversă la cele învățate.

4. **Evaluarea continuă.** Orice învățare trebuie să aibă în atenție permanentă progresele înregistrate. Nu este vorba de a realiza numai evaluarea la sfârşitul unei secvențe de învățare, ci de evaluare continuă, traductibilă prin răspuns permanent la mesajele care vin de la cel care învață. Nici o întrebare nu poate rămâne fără răspuns, nici o intervenție nu trebuie lăsată fără o apreciere.

Eficiența învățării este determinată şi de permanentul răspuns pe care profesorul, sau ceilalți elevi, îl dau elevului. Ideile sunt ascultate, chiar când sunt greşite. Soluțiile sunt analizate.

În afara mijloacelor cunoscute de evaluare, se exprimă nevoia de a se dezvolta o serie de comportamente eficiente din partea profesorului. Prima

dimensiune a acestora se referă la comportamente şi o atitudine reflexivă şi de evaluare în predare.

Printre aceste comportamente se pot enumera:

– a asculta toate răspunsurile şi a aprecia fiecare intervenţie;

– a colabora într-un parteneriat de predare-învăţare cu elevii şi cu alţi profesori;

– a provoca discuţii cu elevii şi cu alţi colegi;

– a prezenta concluziile fiecărui pas al activităţii;

– a se amuza împreună cu elevii, pentru a face învăţarea mai naturală şi mai uşoară.

5. **Modalităţile de sprijin.** Elevul trebuie sprijinit să înveţe în clasă împreună cu ceilalţi. Sprijinul vine de la profesor, de la un alt profesor (de sprijin) sau de la un alt elev.

Învăţarea are nevoie de susţinere prin sprijin. Sprijin în interiorul clasei, în timpul procesului de predare-învăţare, dar şi în afara clasei – prin dezvoltarea parteneriatului educativ cu familiile elevilor, cu alţi specialişti şi cu comunitatea în general.

Un elev care pune întrebări nu este mai slab decât ceilalţi, ci are nevoie de sprijin. Un copil cu dizabilităţi de învăţare poate învăţa într-o clasă obişnuită, dacă primeşte un ajutor suplimentar. Profesorul are nevoie de alţi colegi şi de materiale variate care să-l sprijine.

În afara activităţii propriu-zise din clasă, există numeroase surse de sprijin. În acest sens, un sprijin pentru predare îl constituie colaborarea eficientă cu familia şi o implicare reală a comunităţii în problematica procesului şcolar.

Antrenarea unor strategii de sprijinire a învăţării în clasă este deosebit de importantă pentru dezvoltarea unui program de învăţare eficient.

Extinzând modelele *Pachetului de resurse*, enumerăm şi propunem o serie de strategii interactive care respectă aceste cerinţe:

– Construirea lecţiilor noi pe baza cunoştinţelor anterioare ale elevilor. Metodele recomandate sunt *brainstorming*-ul, rezolvarea de probleme, comunicarea în grup mic şi comunicarea în perechi, observarea etc.

– Folosirea experienţelor zilnice ale elevilor (strategii de analiză a datelor realului ce stau la baza unor noi însuşiri, precum şi cele care fac apel la memoria afectivă a copilului).

Aplicarea practică a rezultatelor învăţării, în secvenţe didactice diferite în clasă, prin metode şi procedee de expresie ca: desenul, povestirea, poezia, enumerări de observaţii etc.

– Folosirea povestirilor pentru trezirea interesului.

– Raportarea învăţării la alte materii.

– Folosirea călătoriilor şi excursiilor nu numai ca pretext de învăţare, dar chiar ca o sursă de noi experienţe.

– Folosirea situaţiilor de joc în învăţare, jocurile de rol şi dramatizarea.

– Folosirea problematizării pe secvenţe didactice.

– Rezolvarea creativă a conflictelor din clasă (conflictele pot fi de valori, de resurse şi de interese);

– Cunoaşterea inițială a colectivului, a fiecărui elev în parte, să ducă la folosirea deschisă şi flexibilă a grupurilor de lucru şi învățare.

– Colaborarea cu familia şi comunitatea ca tehnici de sprijinire a învățării, predării şi evaluării.

Cele mai utile **metode şi tehnici** antrenate de strategiile menționate sunt legate de:

– climatul social favorabil;

– cunoaşterea şi analiza comportamentelor de învățare tipice fiecărui elev;

– învățarea în perechi;

– învățarea de la copil la copil;

– echipa sau cuplul de profesori în predare;

– colaborarea între elevi în predare-învățare;

– părinții ca parteneri;

– îmbunătățirea formelor de întâlnire cu părinții;

– implicarea comunității;

– îmbunătățirea formelor de comunicare cu alți profesionişti din afara şcolii.

– perfecționarea continuă a şcolii, a practicii profesorilor şi a formelor de învățare.

5.9. ÎNREGISTRAREA ŞI EVALUAREA PROGRESELOR COPILULUI CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

„Evaluarea este un proces continuu care implică reflectarea şi interpretarea evanimentelor şi activităților la clasă pe măsură ce acestea au loc. Prin urmare, mai presus de orice, evaluarea presupune o activitate mentală care descoperă informații relevante şi oferă un răspuns evenimentelor care apar.”

(UNESCO, 1995, p. 89)

Să urmărim pas cu pas care sunt acțiunile profesorului la clasă. Profesorul trebuie să cunoască punctele tari şi punctele slabe ale copiilor. Apoi, se stabileşte o listă de priorități în acțiune şi se elaborează obiectivele, precizându-se ce strategii vor fi folosite. Este necesară **o permanentă înregistrare** a progreselor pe termen scurt şi pe termen lung. Pentru a înregistra progresele, profesorii trebuie să respecte principiile integrității teoretice, al eficacității practice, ale echității şi ale responsabilității!

Am văzut că prima etapă este ca profesorul să cunoască punctele tari şi punctele slabe ale copiilor. Atenţie: este o manieră pozitivă şi necesară în clasa de elevi. Asta, pentru că nu trebuie să ne mai închipuim că elevii au numai probleme, ci trebuie să vedem şi competenţele pe care le au şi cu care vom putea să sprijinim dezvoltarea lor, într-un domeniu sau altul.

Apoi se stabileşte o listă de priorităţi: cu ce începem şi cum continuăm.

După ce s-au identificat priorităţile şi obiectivele, trebuie să se identifice cum vor fi predate elementele de conţinut din curriculum şi ce strategii se vor folosi. Răspunsul la aceste întrebări depinde de abordarea profesorului. Dacă are o viziune incluzivă asupra învăţării, va folosi astfel de strategii şi metode încât îi va antrena, *interactiv şi diferenţiat*, pe toţi elevii, pentru că fiecare poate învăţa de la fiecare.

În orice clasă, elevii cu dificultăţi de învăţare se pot integra dacă se propun acele strategii prin care elevii lucrează împreună, negociază, primesc sprijin şi învăţarea este evaluată permanent.

O întrebare firească vine la acest moment: cum vom evalua?

Înregistrarea progreselor elevului

Dacă s-au stabilit priorităţile de învăţare, au fost identificate ţintele de atins prin activităţi şi predarea-învăţarea se realizează folosind strategii şi metode adecvate, devine tot mai evident că este nevoie să cunoaştem progresele pe care le înregistrează elevul.

Etapele evaluării continue

Se pot sintetiza patru etape:

– identificarea progreselor şi înregistrarea lor;

– folosirea datelor pentru adaptările ulterioare;

– comunicarea progreselor către copil;

– comunicarea progreselor elevului către ceilalţi parteneri din programul de intervenţie.

Primul lucru de făcut este de a identifica dacă sunt realizate progrese. Apoi acestea trebuie înregistrate şi vor folosi la a adapta predarea-învăţarea. Dar nu este numai asta! Progresele înregistrate trebuie cunoscute şi de elev, într-o manieră care să îi sprijine acţiunile viitoare. De asemenea, progresele trebuie cunoscute şi de către ceilalţi profesionişti care sunt implicaţi şi de familie, dacă ea este un partener real. UNESCO (1995, p. 89) priveşte evaluarea ca ţinând de responsabilităţile profesorului şi ca pe o componentă continuă a predării, şi o împarte în trei componente care se suprapun sau chiar apar simultan în practică:

– culegerea de informaţii;

– analiza;

– măsurile.

Culegerea de informații este încurajată să folosească cu precădere metoda **observației**. Observația se poate realiza în contextul situațiilor de învățare din clasă în urma interacțiunilor obișnuite cu elevii prin: discuții, însemnări, planificări și liste de control, teste și înregistrări audio-vizuale.

Un exercițiu util

O idee interesantă este legată de criteriile pe care le folosim la clasă în evaluarea copiilor cu dificultăți de învățare. Ce tipuri de informații ne vor sprijini pentru a identifica problemele copilului și de unde le vom aduna. UNESCO (1995, p. 97) le propune profesorilor un exercițiu care sprijină înțelegerea complexității problematicii evaluării și nevoii de informații multiple, din surse variate, asupra copilului.

Evaluarea criterială

Vă preocupă un elev care întâmpină dificultăți de învățare? Ce trebuie să știți pentru a-l ajuta? În cele ce urmează, este dată o listă cuprinzând tipuri de informații. Numerotați-le în ordinea importanței lor. Completați ce considerați interesant în spațiile existente.

Mediul familial	
Coeficientul de inteligență	
Date medicale	
Deprinderi. Cunoștințe existente	
Comentariile profesorului anterior	
Comentariile părinților	
Propriile comentarii ale elevului	
Evidențe. Documente școlare	
Exemple de activități	
Teste	
Observațiile la clasă	

Întrebări cu valoare de principiu în evaluarea progreselor

Este important să organizăm programul de evaluare a progreselor pornind de la niște întrebări esențiale. Cline (1992, apud Tilstone și colab.) a identificat și grupat următoarele **întrebări cu valoare de principii** de care trebuie să ținem seama în evaluarea progreselor copiilor cu dificultăți de învățare:

Integritate teoretică:

– Sunt bazate progresele pe un model acceptabil al dizabilității şi dificultăților de învățare?

– Este bazat pe un model acceptabil referitor la procesul de învățare prin care se respectă autonomia şi inițiativa celui care învață modelul implicit referitor la dezvoltarea personalității care încorporează toate aspectele dezvoltării?

– Se axează în mod explicit acesta pe aspectele care asigură o învățare de succes?

– Corespunde unei atitudini cât mai incluzive procesul de măsurare şi culegere de informații cu privire la progres în învățare?

Eficacitate practică:

– Sunt folosite surse de informare adecvate?

– Se produc informații care să ducă direct la îmbunătățirea procesului de predare-învățare?

– Modul în care e condusă măsurarea implică pe copil, pe profesionişti şi pe părinți?

Echitate:

– Sunt protejate drepturile copilului şi ale părinților?

– Se operează fără discriminare de gen, clasă socială, etnie, limbă sau religie?

Responsabilitate:

– Procesul de măsurare şi informațiile pe care le produce sunt prezentate deschis şi inteligibil către copil, părinți, profesori, alți profesionişti, autoritățile educative?

– Este acest proces eficient, adică îşi justifică costurile?

Evaluarea sumativă a intervenției

În plus, față de măsurarea țintelor învățării, este nevoie de o evaluare sumativă a progresului. Este vorba de o reflectare asupra priorităților inițiale şi scopurilor şi obiectivelor fixate. Acesta se face la nivele variabile, reflectând ecologia predării-învățării:

– trebuie să fie revăzute progresele pe termen lung şi pe termen scurt;

– trebuie să se privească aspectele legate de mediul de învățare şi schimbările pe care acesta le necesită;

– să se evidențieze aspecte legate de şcoală ca organizație şi tot ceea ce derivă din aceasta.

Aceste niveluri de evaluare sunt interconectate şi, dacă evaluarea este clară, putem primi informații şi asupra relației profesor-elev despre ariile curriculare care trebuie schimbate, precum şi despre dezvoltarea personalului.

Adaptarea evaluărilor

Evaluarea este un proces de identificare, măsurare şi comparare.

Principala grijă a profesorilor este realizarea unei evaluări care să corespundă atât normelor, cât şi nevoilor elevului. Se propune astfel o **adaptare a evaluării**, proces care ia în calcul felul cum se identifică competenţele achiziţionate, măsurarea lor, dar şi compararea cu rezultatele anterioare obţinute.

În urma aplicării Legii pentru Persoanele cu Dizabilităţi de Ordin Educaţional, apărută în 1997 în SUA, Consiliul pentru Copiii Excepţionali a elaborat, în anul 2000, o serie de materiale pentru îmbunătăţirea MĂSURĂRII şi EVALUĂRII copiilor cu dizabilităţi incluşi în clase obişnuite. Se propun, în esenţă, următoarele adaptări posibile în evaluare:

Adaptarea măsurării prin acţiuni de schimbare

TIMPUL – adaptarea timpului în care se face evaluarea, ceea ce presupune schimbări în durata testărilor.

PLANIFICAREA – ceea ce presupune schimbări în alegerea perioadelor când se aplică măsurările.

PLASAREA – care se referă la locul în care se face măsurarea.

PREZENTAREA – modul de a reda sau schimbări în modul în care se face măsurarea.

RĂSPUNSUL are în vedere diferite variante de răspuns pe care le dau la evaluare chiar elevii.

O adaptate a evaluării presupune deci anumite schimbări care nu influenţează esenţa procesului de evaluare, dar oferă posibilitatea unei măsurări cât mai adecvate. Sunt propuse o serie de principii care orientează evaluarea şi determină atitudinea necesară.

Principiile ce redirecţionează schimbările necesare în ce priveşte:

– Adaptarea măsurării, care nu este obligatorie pentru toţi copiii cu dizabilităţi.

– Adaptarea care trebuie aprobată de comisiile care evaluează constant copilul.

– Adaptarea care trebuie să se focalizeze pe nevoile elevului.

– Adaptarea care trebuie să respecte mediul cultural şi etnic al elevului.

– Adaptarea măsurării, care trebuie integrată în activitatea instructiv-educativă de la clasă.

– Adaptarea trebuie să fie concordantă cu legislaţia în vigoare şi cu prevederile acceptate la nivelul inspectoratelor şcolare locale.

– Adaptările trebuie planificate din timp.

– În luarea deciziilor trebuie să participe şi elevii.

– Scopul măsurării trebuie să fie clar şi înţeles.

– Să fie cerute şi realizate numai acele adaptări care sunt necesare şi utile.

– Să se identifice dacă adaptările propuse cer şi alte tipuri de adaptări.

– Adaptările să ofere ocazii de practică pentru elev.

– Să nu uităm că adaptarea testelor nu înlătură în mod obligatoriu frustrările elevului!

5.10. ROLUL PROFESORULUI CU PRIVIRE LA ELEVII CARE URMEAZĂ PROGRAME SPECIALE SAU INTERVENŢII SPECIALIZATE PENTRU DIZABILITĂŢILE DE ÎNVĂŢARE

Aşa cum am văzut, mulţi elevi au dificultăţi în activitatea şcolară. Majoritatea lor vin la şcoală cu dorinţa aprigă de a reuşi şi de a avea succes. Gândiţi-vă cum se simt dacă nu reuşesc, ci sunt permanent în situaţia de elevi cu performanţe scăzute! Dacă problema este doar din lipsa unei instruiri adecvate, cu puţin ajutor de la profesor, sau chiar de la un coleg, lucrurile se pot aranja. Dar dacă este vorba de deprinderi scăzute de procesare a informaţiei, copiii au nevoie de programe speciale. Dacă acestea nu apar la timp, elevii vor resimţi frustrare la activităţile din şcoală, dar vor avea şi probleme constând în stima de sine, în relaţiile cu familia şi cu ceilalţi copii. Nu este vorba doar de succesul şcolar, ci de integrarea în şcoală şi, mai târziu, în viaţă.

Rolul profesorului de la clasă

Profesorul de la clasă va urmări să realizeze:

– Măsuri generale şi speciale pentru ca elevul să se poată integra în clasa sa.

– Colaborarea cu specialiştii care organizează programele speciale de remediere, inclusiv cu familia elevului.

– Găsirea căilor pentru a sprijini formarea unei imagini de sine cât mai pozitive pentru fiecare elev.

5.11. RECOMANDĂRI ŞI SUGESTII DE ORDIN GENERAL PENTRU PROFESORII DE LA CLASĂ

UNESCO, Pachetul de resurse pentru instruirea profesorilor, Cerinţe speciale în clasă, 1995.

Profesorul eficient îşi sprijină elevii prin:

– Stabilirea clară a scopului activităţilor didactice;

– Acceptarea şi valorizarea diversităţii şi opţiunilor diferite;

– Reflectarea asupra activităților desfășurate și evaluarea permanentă a intervențiilor sale și a celor ale copiilor;
– Utilizând flexibil toate resursele posibile;
– Folosind cooperarea în clasă și în afara ei;

Sugestii pentru profesori

O viziune pragmatică și interesantă ne oferă Susan Winerbrenner (1996), care analizează dificultățile de învățare într-o perspectivă realistă, pragmatică și foarte apropiată de găsirea soluțiilor optime de intervenție la clasă. Pornind de la ideea că orice profesor trebuie să își îndeplinească **rolul de dascăl fără a se lăsa influențat de etichetele pe care le pot da alți profesioniști**, autoarea descrie problemele de învățare de pe poziția cadrelor didactice și oferă descrierea acestora și sugestii de remediere.

Așa cum specifică autoarea citată mai sus (1996, p. 21), într-o manieră practică și eficientă, profesorii trebuie să ia în calcul următoarele sugestii:

– să nu uite că orice copil care are dificultăți de învățare **nu poate învăța în mod tradițional**. Chiar nu trebuie să se teamă dacă există o diferență între eticheta de copil cu dizabilități sau educație specială și strategiile care dau rezultate;

– câteodată apar comportamente inadecvate datorită faptului că nu sunt folosite tipurile de învățare care îl caracterizează pe un copil sau pe altul. Lipsa de încurajare, frustrarea că nu sunt stimulați sau percepția scăzută asupra propriei persoane determină situația ca unii copii să se comporte altfel decât ar dori sau ar putea;

– pentru copiii care prezintă probleme legate de sistemul neurologic, adică cei cu **deficit de atenție sau hiperactivitate**, nu trebuie ca profesorii să se teamă de faptul că pot exista și tratamente medicale de care acești copii beneficiază. Este necesar ca în timp intervenția medicală să se reducă tot mai mult în favoarea educației, pe măsura automatizării comportamentelor dezirabile;

– dacă unii dintre copiii cu dificultăți de învățare **au urmat anterior o școală sau un program special**, este firesc ca profesorul să ceară sprijin din partea unor profesioniști specializați. Educația incluzivă îi valorizează și sprijină pe toți copiii, nu îi sacrifică pe unii pentru alții.

– Profesorii nu trebuie să uite că strategiile care ajută elevii să aibă succes în învățare le sunt de **folos tuturor elevilor**.

Lecții învățate din experiența altor profesori

Câteva sfaturi și recomandări provenite din experiența profesioniștilor care lucrează cu copii cu dizabilități de învățare:

– tratați copilul mereu ca pe un individ și asigurați-vă că în primul rând este pentru voi un copil, și abia apoi, o persoană cu dizabilitate;

– nu vă adresați niciodată celui care „împinge căruciorul”, ci celui care „îl ocupă”, chiar dacă este un copil mic;

– asigurați-vă că este împreună cu ceilalți copii și nu stă deloc izolat;

– asigurați-vă că ceilalți copii nu sunt ironici și îl tratează pe colegul lor cu respect;

– prețuiți, încurajați și valorizați mereu copilul, chiar dacă sunt rezultate foarte mici;

– implicați copilul în toate activitățile care au loc și încurajați-l să exploreze împrejurimile;

– prezentați progresele copilului către părinți și alți adulți și persoane care vin în contact cu acesta și asigurați-vă că aceștia prețuiesc fiecare succes, chiar dacă pare mic;

– să aveți așteptări realiste cu privire la copil și abilitățile lui, dezvoltați activități adecvate pentru abilitățile lui pentru a îi oferi șansa să obțină rezultate pozitive și progrese cât de mici;

– dați ocazia ca fiecare copil să poată decide și încurajați luarea deciziilor și alegerea soluțiilor.

Fiecare adult care acționează ca profesionist în viața unui copil cu dizabilități poate deveni un exemplu de practici adecvate în formarea celorlați adulți și profesioniști din viața copilului.

De aceea, este important ca să i se favorizeze copilului să trăiască cât mai aproape de un stil de viață normal!

Îndemn pentru profesori și părinți:

– Putem să sprijinim copilul cu dizabilități de învățare să devină un adult integrat și care poate avea o viață fericită.

De aceea:

– vorbiți sincer despre problemele pe care le întâmpină copilul;

– amintiți-i copilului mereu că este inteligent, dar este diferit de ceilalți prin felul în care învață;

– identificați care sunt punctele forte și talentele copilului și încurajați-l să le dezvolte;

– antrenați copilul în strategii care să ofere succesul unor activități la care ați sesizat că are probleme;

– sprijiniți tot timpul efortul copilului către realizare;

– faceți-vă timp să îl ajutați la temele pentru acasă;

– fiți un model când copilul studiază prin a citi sau a scrie în același timp cu el;

– stabiliți-vă scopuri și așteptări realiste;

– lucrați în colaborare profesorii cu părinții;

– înțelegeți și sprijiniți sistemul educațional;

– ascultați copilul când vrea să vorbească;

– sprijiniți copilul să își identifice propriile nevoi și să argumenteze rezolvarea lor;

– apreciați copilul pentru unicitatea sa, calitățile sale speciale și contribuțiile sale.

Copiii cu dificultăți de învățare au nevoie ca profesorii să îi învețe și să le sprijine dezvoltarea la fel cum au nevoie de căldura și sprijinul familiei lor. În acest proces complex, felul în care îi considerăm, îi apelăm și le construim imaginea de sine este crucial. Profesorii învață și din experiența altor profesori și trebuie să rețină că „**pot sprijini**" învățarea elevilor cu dizabilități de învățare și „**pot să primească la rândul lor sprijin**" pentru aceasta.

Trecem toți prin **învățare**, **dezvoltare**, **provocări** și **dificultăți**.

Tot în acest capitol am încercat să încurajăm profesorii să vadă în fiecare elev un **POTENȚIAL**. Fără asta nu putem schimba percepția negativă asupra dificultăților de învățare. O **pedagogie a diversității**, care apreciază diferențele dintre elevi ca pozitive și sprijină învățarea tuturor, devine tot mai mult o necesitate determinată de recunoașterea valorii dezvoltării umane și de respectarea potențialului fiecărui elev. E o schimare necesară, dar nu prea ușoară și nici rapidă.

Unul dintre profesorii mei mi-a răspuns odată cu privire la neliniștile mele referitoare la schimbarea prea înceată din școală: „*Dacă noi nu am crede în posibilitățile elevilor noștri și nu am fi vizionari, nu ne-am mai numi profesori. Asta e în fapt menirea noastră*".

Voi nu credeți la fel?

BIBLIOGRAFIE

Ainscow, Mel, (1994), *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*, Jessica Kingsley Publisher, UNESCO, Paris.

Ainscow, Mel, (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*, Falmer Press, London.

Ajuriaguerra, de J., (1974), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson ed., Presse Universitaires de France, Paris.

Ajuriaguerra, de J., (1980), *Scrisul copilului*, două volume, E.D.P., Bucureşti.

Bandura, A., (1969), *Principles of behavior modification*, Holt Rinehart et Winston, New York.

Bandura, A., (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall.

Barton, L., (1997), *Inclusive Education: Romantic, subversive or realistic?*, International Journal of Inclusive Education 1 (3), p. 231-242.

Baxter, Bentzen, W.R., (1993), *A Guide to Observing and Recording Behavior*, Delmar Publishers, Inc., USA, New York.

Birch, A.; Hayward, S., (1999), *Diferenţe interindividuale*, Editura Tehnică, Bucureşti.

Boisvert, Daniel, (1990), *Le plan de service individualise. Participation et animation*, Ed. Agence d'Arc, Quebec, Montreal.

Brill, I. Naomi, (1995), *Working with people. The helping process*, Longman Pub., USA.

Bunch, H., (1999), *Inclusion. How to. Essential Classroom Strategies*, Inclusion Press, Toronto.

*** (1995), Centre pour la Recherche et l'Inovation dans l'enseignement: *Les enfants à risque*, OCDE, Paris.

*** (1983), Centre de Recherche de l'Education Specialise et de l'Adaptation scolaire (CRESAS), *L'Echec scolaire n'est pas une fatalité*, Ed. ESF, Paris.

Clements, S., (1966), *Minimal brain dysfunction in children*, NINDS Monograph no.3, Public. Health Service Bulletin no. 1415), Washington D.C., US Departament of Health, Education and Welfare.

Collicott, J., (1991), *Implementing multi-level instructions: Strategies for classroom teachers*, în: G. Porter and D. Richler, Eds. Changing Canadian Schools, North York, The Rother Institute.

Cote, R.; Pilon, W.; Dufour, C.; Tremblay, M., (1989), *Guide d'élaboration des plans de services et d'intervention*, Quebec.

Crealock, Carol and **Kronick Doreen**, (1993), *Children and Young People with Specific Learning Disabilities*, Guides for Special Education No. 9, UNESCO.

Cruickshank, Ed., (1966), *The Teacher of Brain-injured Children*, p. 21-34, Syracuse, Syracuse University Press.

DePorter Bobbi, (1992), *Quantum Learning*, Dell Publishing, New York.

Desbiens, N.; Royer, E., (1995), *Ce que dit la recherche nord-americaine sur l'efficacité des services offerts aux élèves en difficultés d'apprentissages*, Psychologie et Éducation no. 20, Paris.

Devreux, Kathleen, (1982), *Understanding Learning Difficulties*, The Open University Press, Milton Keynes, England.

Deschamps, J.P.; Manciaux, M.; Salbreux R.; Vetter, J.; Zucman, E., (1981), *L'enfant handicappé et l'école*, Flammarion, Medicine-Science, Paris.

*** *Dicționar de pedagogie*, (1979), E.D.P., București.

*** Documents OCDE, (1944), *L'Integration scolaire des enfants et adolescents handicapés. Ambitions, théories et pratiques*, OCDE, Paris.

Education for All Handicapped Children Act, (1975),USA.

Eggen, P.; Kauchak D., (1992), *Educational Psychology. Classroom Conections*, MacMillan, New York.

Engelmann, S.; Osborn J., (1977), *Distar language*, Chicago, Science Research Associates.

Evans, J., *Inclusive ECCD, A Fair Start for All Children*, Coordinators Notebook, UNESCO, nr. 22, 1998

Farnham-Diggory S., (1981), *Learning Disabilities*, Fontana Open Books Original, Second Impression.

Gallagher, J., (1966), *Children with developmental imbalance, A Psychoeducational view* în: *W. Cruickshank (Ed), The teacher of Brain-Injured children* (p. 21-34) Syracuse, Syracuse University Press.

Giasson, J., (1991), *Stratégies d'intervention en lecture: Quatre modèles recents*, în: La lecture et l'écriture, Ed. Logiques.

Goupil, Georgette, (1991), *Le Plan d'Intervention personalisé en milieu scolaire*, G. Norin ed., Quebec, Canada.

Goupil, Georgette, (1997), *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Gaëtan Morin ed., Montreal.

Hallanan, D.P. & Kauffman, J., (1986), *Exceptional children: Introduction to special education*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York.

Hartwick, P.J. et Blattenberger, M.P., (1966), *Taking the I.E.P.Home: A Model for Improved Colaboration Between Residential and Educational Programs*, Denver, AAMD, ERIC ED 295 390.

Hedges, Patricia, (1999), *Personalitate şi temperament*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Heward W.L.; Orlansky M.D., (1980), *Exceptional Children. An Introductory Survey of Special Education*, Merril Publishing Company.

Hodder, Clive; Waligun, Jim; Willard, Mary, (1980), *Guide pour l'enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage*, adaptare după volumul *Manual for Teachers of Students with Learning Disabilities* (1980), de Ian Dow&colab., Ontario, 1986.

Hopkins, D.; Mel West and Ainscow, Mel., (1988), *Improving Quality Education for All. Progress and challenge*, David Fulton Publisher, London.

Hopkins, D.; Ainscow Mel; West Mel., (1998), *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării*, Prut Internaţional, Chişinău.

Jeniştea O., (1982), *Dificultăţile la învăţătură*, Editura Medicală, Bucureşti.

Jenkins, J.R., & Jenkins, L.M., (1987), *Making peer tutoring work*, Education leadership, p. 44, p. 64-68.

Jones, Ken, (1987), *The consultant Teacher. Special Educational Needs*, National Council for Special Education, 1987, UNESCO.

Educaţia integrată a copiilor cu handicap, traducere RENINCO, 1999.

Jonson, Ture, (1994), *Inclusive Education*, UNDP, Interregional Programme for Disabled People, Geneva.

Kirk, S. A., (1963), *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*, în: *Proceedings of the Conferance on the Exploration into the Problem of the Perceptually Handicapped Child*, IL, Fund for the Perceptually Handicapped Child.

Kirk, S.A., and Chalfant, J., (1984), *Developmental and Academic Learning Disabilities*, Denver, Love.

Kirk S.A., and Gallagher, J., (1989), *Educating Exceptional Children*, Boston, Houghton–Mifflin.

Kirk S.A., and Kirk W.J., (1971), *Psycholinguistic Disabilities*, Urbana, University of Illinois Press.

Kless, M., (1983), *Les troubles instrumentaux des enfants. À propos des troubles instrumentaux associé à des troubles d'apprentissage precoces de la lecture, de l'ortographie et du calcul chez l'enfant intelligent: La notion de gravité*, Editions de l'Université de Bruxelles.

Landry, A., (1990), *Le plan d'intervention en milieu scolaire*, Attitudes, 6, p.7-11, Montreal.

Laurent Sabine, (2006), *Pédagogie differenciée*, www.Temp758TKRK.htm.

Lefrançois, G.R., (1991), *Psychology for Teaching*, Wordsworth, USA (pg. 253-281).

Lehr, F., (f.a.), *Peer tutoring*, The Reading Teacher, nr.37, p.636-642.

Lerner, Janet, (1989), *Learning disabilities. Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*, Fifth edition, Houghton Mifflin Company, Boston, USA.

Linberg, Lucile and Swedlow, Rita, (1965), *Young children, Exploring and Learning*, Allyn and Bacon, Inc., Newton.

Lloyd, J.W.; Crowley, E.P.; Kohler, F.W. & Strain, P.S., (f.a.), *Redefining the applied research agenda: cooperative learning, preferal teacher consultation, and peer-mediated interventions*, Journal of learning disabilities, nr.2, p. 43-52.

Lovitt,T., (1978), *The learning disabled* în: **N. Haring** (Ed), *Behavior of exceptional children*, Columbus, OH, Ch. Merrill.

McKinney, J.D., (1984), *The search for subtypes of learning disability*, Journal of learning disabilities, 17, p. 43-50.

McKinney, J.D., (1987), *Research of identification of learning-disabled children. Perspectives on changes in educational policy*, în: **S. Vaughnn** and **C.**

Bos (Ed), *Research in learning disabilities*, Issues and future directions, p.215-233, Orlando, Fl.Academic Press.

Muşu, Ionel, (2000), *Ghid de predare-învăţare pentru copiii cu CES*, As. RENINCO, România, Ed.Alternative.

Norwich, B., (f.a.), *Special Needs Education or education for All: connective specialisation and educational impurity*, British Journal of Special Education 23, (3) 100-104.

OCDE, Documents, (1994), *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés. Ambitions, théories et pratiques*, Paris.

O'Dell, S., (f.a.), *Training parents in behavior modification: A review*, Psihological Bulletin, 81, p. 418-433.

Păunescu, C. şi Muşu, I., (1997), *Psihopedagogie specială integrată*, Editura Pro Humanitas, Bucureşti.

*** (1994), *Principles of Effective Learning and Teaching*, The State of Queensland (Department of Education), Brisbane, Australia.

Pringle, Mia, Kellmer, (1979), *Les besoins de l'enfant*, PUF, Paris.

Prudhommeau, M., (1971), *Depistage et prévention des inadaptation scolaire*, Les Editions ESF, Paris.

Pumfrey, P. and Rea Reason, coord., (1994), *Specific learning Difficulties (Dyslexia). Challenges and Responses*, NFER-ROUTLEDGE, N.Y.

Radu, G. şi colab., (1975), *Direcţii ale îmbunătăţirii învăţământului ajutător*, în: Probleme de defectologie, IX, E.D.P., Bucureşti.

*** (1996), *Regulile standard privind egalizarea şanselor pentru persoanele cu handicap*, traducere Ministerul Învăţământului şi UNICEF, Bucureşti.

Riviere, R., (1991), *L'échec scolaire est-il une fatalité? Une question pour L'Europe*, Hatier, Paris.

Schultz, Turnbull, (1984), *Mainstreaming Handicaped Students: A Guide for Classroom Teachers*, Boston, Allyn and Bacon, Schultz and Turnbull.

Secretariat d'État du Canada, (1993), *Decouvrons ensemble, Documentation de sensibilisation aux déficiences*, Rick Hansen Man în Motion World Tour Society, Canada.

Shure, M.B. and Spinack, G., (1978), *Problem solving Techniques in Child reparing*, Jossey-Bass, San Francisco.

Slavin, Robert, E., (1991), *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, USA.

Stones, E., (1973), *Introduction à la psychopédagogie*, Éditions Ouvrières, Paris.

Strauss, A., and Lehtinen, L., (1947), *Psychopathology and education of the brain injured child*, Grune and Stratton, New York.

Tilstone, C.; Lacey, P.; Porter, J.; Robertson, C., (2000), *Pupils with Learning Difficulties in Mainstream Schools*, David Fulton Pub, London.

Tod and col., (1998), *Individual Education Plan: Implementing Effective Practice*, David Fulton Pub, London.

Ungureanu, Dorel, (1998), *Copiii cu dificultăţi de învăţare*, E.D.P., Bucureşti.

UNESCO, (1995), *Cerinţele speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, tradusă şi editată în limba română prin grija Ministerului Învăţământului şi a Reprezentanţei Speciale UNICEF în România. U.S. Department of Education, (2007), *A Guide to the Individualized Educational Program*, www.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html.

Verza, E.; Păun, E., coord., (1998), *Educaţia integrată a copiilor cu handicap*, As. RENINCO, UNICEF, Bucureşti.

Vrasmaş, T.; Daunt, P.; Muşu, I., (1996), *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerinţe educative speciale*, Ministerul Învăţământului, UNICEF, Bucureşti.

Vrasmaş Traian, (2001), *Învăţământul integrat şi/sau incluziv*, Ed. Aramis, Bucureşti.

Vrasmaş Traian, (2004), *Şcoala şi educaţia pentru toţi*, Ed. Miniped, Bucureşti.

Vrăsmaş, Ecaterina, (2004), *Introducere în educaţia cerinţelor speciale*, Ed. CREDIS; Universitatea din Bucureşti.

Vrăsmaş, E.; Mitulescu, R.; Simion, B., (1997), *Copiii în situaţie de risc. Metode de prevenire. Programul pentru protecţia copilului*, DPC-EU/PHARE, Componenta 3, Bucureşti.

Vrăsmaş, E.; Stănică, C., (1997), *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenţii logopedice*, EDPRA, Bucureşti.

Vrăsmaş, E., (1999), *Învăţarea scrisului. O perspectivă comprehensivă şi integrativă*, Ed. Pro Humanitate, Bucureşti.

Vrăsmaş, Ecaterina, (1999), *Educaţia copilului preşcolar. Element de pedagogie la vârsta timpurie*, Ed. Pro Humanitate, Bucureşti.

Vrăsmaş, Ecaterina, (2004), *Introducere în educaţia cerinţelor speciale*, Universitatea din Bucureşti, Editura Credis.

Vrăsmaş, E.; Nicolae, S.; Oprea, V.; Vrasmaş, T., (2005), *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, Ed. Vademonde, Bucureşti.

Wall, W.D., (1983), *L'Éducation constructive*, UNESCO, Paris.

Walles, C., (1980), *Les Enfants*, PUF, Paris.

Watson, J., (1996), *Reflection Through Interaction: The Classroom Experience of Pupil with Learning Difficulties*, Falmer Press, London.

Wiederholt, J.L., (1974), *Historical perspectives in the education of children with learning disabilities*, în: **Mann, L. & Sabatino, D.**, *The second rewiew of special education*, Philadelphia, Journal of Special Education Press.

Williams P. (editor), (1988), *A Glossary of Special Education*, Open University Press, Philadelphia.

Winerbrenner, Susan, (1006), *Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom. Strategies and Technicques Every Teacher Can Use to Challenge and Motivate Struggling Students*, Free spirit Pub, US.

Ecaterina VRĂSMAȘ este profesor la Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Catedra de Pedagogie. Din anul 2000 este președinta Asociației RE[illegible] România, cea mai amplă rețea națională de asociații, instituții și persoane fizice care promovează educația incluzivă și integrarea educațională și socială a tuturor copiilor și tinerilor cu CES. Are o experiență importantă în abordarea dificultăților de învățare în școală. Între 1976 și 1990, a activat ca profesor logoped interșcolar. După 1990, a coordonat mai multe proiecte de educație, dezvoltare instituțională și a politicilor socio-educaționale în favoarea copiilor, tinerilor cu CES și a familiilor lor. A publicat numeroase studii și articole cu privire la tulburările de limbaj, educația timpurie, educația și consilierea părinților, educația copiilor cu cerințe speciale. Ca autor a publicat: ***Introducere în educația cerințelor speciale***, 2004; ***Consilierea și educația părinților***, 2002; ***Învățarea scrisului. O perspectivă comprehensivă***, 1999; ***Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârstele timpurii***, 1999. Este coautor al lucrărilor: ***Educația timpurie a copiilor de la 0 la 7 ani***, UNICEF, 1996; ***Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice***, 1997; ***Educația timpurie individualizată PETI. Ghidul educatoarei***, UNICEF, 2000; ***Consiliere familială***, 2001; ***Including the Excludes, Meeting Diversity in Education. Example from Romania***, UNESCO, 2001; ***Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators***, UNESCO, 2001.

Este și coordonator al lucrărilor: ***Să comunicăm cu... plăcere. Ghid pentru părinți și persoane implicate în lucrul cu copiii care au dificultăți în comunicare***, 2002; ***Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități***, 2003; ***Ghid pentru cadrele didactice de sprijin***, 2005; ***Să învățăm cu... plăcere. Fișe de exerciții logopedice în comunicarea orală și scrisă***, 2007.

ISBN 978-973-9341-97-4



PREȚ: 18,00 lei